

DESCRIBIENDO LA VIDA DESCUBRO MI ENTORNO: INCIDENCIA DE UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS
DESCRIPTIVOS, CON ESTUDIANTES DE POSPRIMARIA.

Jhuliana Ocampo Ramírez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2020

DESCRIBIENDO LA VIDA DESCUBRO MI ENTORNO: INCIDENCIA DE UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS
DESCRIPTIVOS, CON ESTUDIANTES DE POSPRIMARIA.

Jhuliana Ocampo Ramírez

Asesora

Mg. Tatiana Salazar Marín

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2020

Nota de aceptación

Firma de la directora de la tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Agradecimiento y Dedicatoria

A Dios por tantas bendiciones, a mi familia, sobre todo a mi madre por su apoyo incondicional, a mis profesores y profesoras que me guiaron en los seminarios, a mi asesora Tatiana ejemplo de compromiso y conocimiento, por sus aportes y sugerencias, y a mis compañeros por su ayuda y momentos compartidos. Gracias.

Laura; eres valiosa, fuerte e inteligente, lucha por tus sueños. Te amo.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos-descriptivos de los estudiantes de grado 6°, 7° y 8° de zona rural de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario Sede El Tigre. El enfoque metodológico que orientó la investigación fue de tipo cuantitativo, por lo que el análisis de resultados partió de un tratamiento estadístico, de manera que los datos obtenidos antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica se contrastaron para determinar la incidencia de la propuesta en la producción textual, además se llevó a cabo la reflexión frente a la práctica de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora, complementando así con un análisis cualitativo respecto a dichas prácticas.

El diseño metodológico establecido fue cuasi-experimental intragrupo, debido a que se tomó un solo grupo experimental seleccionado, conformado por 13 estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario Sede El Tigre. A dicho grupo se le aplicó una primera prueba Pre-test para el diagnóstico inicial, luego se implementó la Secuencia Didáctica y finalmente se realizó un Pos-test para el diagnóstico final.

Ahora bien, los resultados obtenidos se valoraron con la orientación de una rejilla la cual fue validada por prueba piloto y juicio de expertos, y diseñada teniendo en cuenta los niveles lingüísticos para la producción de textos planteados por Jolibert y Sraïki (2009), de allí se evaluaron las dimensiones: Situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, para el tipo de texto expositivo descriptivo.

De acuerdo con los resultados, y a través del análisis estadístico inferencial, estadígrafo t-Student, se rechazó la hipótesis nula y por lo tanto se validó la hipótesis de trabajo, lo que

significa que el desarrollo de la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo incidió significativamente en los textos expositivos descriptivos de los estudiantes.

De otra parte, las transformaciones en los procesos de escritura, se manifestaron en que al final los estudiantes identificaron su rol como expertos en el tema, así como el propósito de la escritura según el contenido y el destinatario, además; lograron conectar y jerarquizar la ideas haciendo uso de esquemas y de la planeación al inicio y durante el proceso de producción textual, dado que a través de la propuesta se dio sentido y significado al contexto e intereses de los estudiantes, además se llevó a cabo un acercamiento continuo con los procesos de lectura y escritura, que permitieron enfrentar a los estudiantes a diversidad de tipologías textuales.

Finalmente, el análisis de la práctica de enseñanza por la docente investigadora a través de un diario de campo, permitió la reflexión frente a las concepciones de la docente y de cómo estas eventualmente se transformaron durante la aplicación de la secuencia didáctica, y como consecuencia se generó consciencia frente a la importancia de la reflexión continua que debe poner en práctica todo maestro, el control de las emociones, las alternativas frente a la solución de problemas y los aspectos que aún faltan por mejorar.

Palabras claves: Lenguaje, producción de texto, Secuencia didáctica, texto expositivo-descriptivo, enfoque comunicativo, prácticas reflexivas.

Abstrac

The research purpose was to define the incidence of a didactical sequence, of communicative approach in the production of expository-descriptive texts of the students in 6°, 7°. 8° grade at rural school. Two methods were applied to this research, quantitative and qualitative. A quantitative approach was the method used to analyze the implementation of the didactic sequence, which results were compared in a database before and after of the reviewing activity. This process determined the incidence of a textual production. And a qualitative method was made reviewing a research teacher participation in the activity. This practice allowed to analyze the pedagogical practices.

The methodological design was quasi-experimental intragroup, due to the practice were made with a group of 13 students from the Nuestra Señora del Rosario Educational Institution, El Tigre. First, the group worked with a Pre-Test in order to obtain an Initial Diagnosis. Then, a Didactic Sequence and a Post-test for a final diagnosis were applied.

However, the results obtained were assessed with the guidance of a grid which was validated by pilot test and experts' judgment. The grid was designed according to the linguistic levels with the production of texts proposed by Jolibert and Sraïki (2009). From there, the dimensions evaluated were: Communication situation, superstructure and textual linguistics, for the type of descriptive expository text.

According to the results, and through the inferential statistical analysis, t-Student statistician, the null hypothesis was rejected and therefore the working hypothesis was validated. It means that the development of the Didactic Sequence of communicative approach significantly influenced the descriptive expository texts of the students.

On the other hand, the transformations in writing processes were manifested at the end of test, where students identified their role as experts in the subject, as well as the purpose of the writing according to the content and the addressee, in addition; they managed to connect and hierarchize the ideas using schemes and planning the textual production process. It also gave sense and meaning to students interests and context. And allowed a continuous approach with the processes of reading and writing, which let students to face a diversity of textual typologies.

Finally, the analysis of the teaching practice by the research teacher through a field diary, enabled the reflection on the teacher's conceptions, and how they were eventually transformed during the application of the teaching sequence. Furthermore, as a result, awareness was generated in regards of the importance of continuous reflection that all teachers should be put into practice, like controlling emotions, solving problems alternatives, and improving aspect that must be better.

Keywords: Language, text production, didactic sequence, expository-descriptive text, communicative approach, reflective practices.

Tabla de contenido

1. Presentación.....	14
2. Marco teórico.....	33
2.1 Lenguaje.....	33
2.2 Lenguaje escrito.....	36
2.3 Concepciones de escritura.....	41
- Modelos de Producto.....	45
- Modelos de Redacción en Etapas.....	46
- Modelos por Procesos.....	46
- Modelos Contextuales o Ecológicos.....	47
- Modelos Didácticos.....	47
2.4 Propuesta de Jolibert.....	49
2.5 Tipo de texto.....	51
2.6 Enfoque comunicativo.....	56
2.7 Secuencia didáctica.....	61
- Preparación.....	63
- Realización.....	63
- Evaluación.....	64
2.8 Práctica reflexiva.....	64
3. Marco metodológico.....	68
3.1 Tipo de investigación.....	68
3.2 Diseño de investigación.....	69
3.3 Población y muestra.....	70

3.3.1	Población.....	70
3.3.2	Muestra.....	70
3.4	Hipótesis.....	71
3.4.1	Hipótesis de trabajo H_1	71
3.4.2	Hipótesis nula H_0	71
3.5	Variables.....	71
3.5.1	Variable independiente.....	71
3.5.2	Variable dependiente.....	74
3.6	Técnicas e instrumentos.....	79
3.6.1	Observación participante.....	79
3.6.2	Instrumentos de recolección Pre-test Pos-test.....	79
3.6.3	Rejilla de valoración.....	80
3.6.4	Diario de campo.....	80
3.7	Unidad de trabajo y de análisis.....	80
3.8	Procedimiento.....	82
4.	Análisis de la información	83
4.1	Análisis cuantitativo de la producción de textos expositivos-descriptivos.....	83
4.1.1	Validación de hipótesis.....	84
4.1.2	Análisis de las dimensiones.....	87
4.1.2.1	Dimensión situación de comunicación	92
4.1.2.2	Dimensión superestructura.....	99
4.1.2.3	Dimensión lingüística textual.....	108
4.2	Análisis cualitativo de la enseñanza del lenguaje.....	118

4.2.1	Fase de preparación.....	119
4.2.2	Fase de desarrollo.....	123
4.2.3	Fase de evaluación.....	129
5.	Conclusiones.....	132
6.	Recomendaciones.....	142
7.	Referencias Bibliográficas.....	147
8.	Anexos.....	156
8.1	Anexo 1. Indicadores de desempeño de la SD.....	156
8.2	Anexo 2. Secuencia didáctica.....	159
8.3	Anexo 3. Consentimiento informado.....	179
8.4	Lista de anexos de la secuencia didáctica.....	181

Lista de anexos de la secuencia didáctica

Anexo 1.	Sesión N° 2. Documento formal para firmar el contrato didáctico.....	181
Anexo 2.	Sesión N° 4. Tipología de textos.....	181
Anexo 3.	Sesión N° 4. Subtipos de texto expositivo.....	185
Anexo 4.	Sesión N° 4. Textos expositivos expertos para clasificar.....	185
Anexo 5.	Sesión N° 5. Ejemplos de textos expositivos descriptivos de animales.....	191
Anexo 6.	Sesión N° 5. Texto mono aullador análisis situación de comunicación.....	194
Anexo 7.	Sesión N° 5. Texto mariposa análisis situación de comunicación.....	198
Anexo 8.	Sesión N° 8. Textos para analizar el propósito comunicativo.....	199
Anexo 9.	Sesión N° 9. Esquema plan de escritura.....	201
Anexo 10.	Sesión N° 9. Siluetas superestructura.....	202
Anexo 11.	Sesión N° 10. Lista de conectores.....	208

Anexo 12. Sesión N° 10. Texto para poner conectores.....	209
Anexo 13. Sesión N° 11. Ejercicios puntuación.....	210
Anexo 14. Sesión N° 11. La puntuación aspectos teóricos.....	212
Anexo 15. Sesión N° 12. Redes semánticas.....	212
Anexo 16. Invitación salida de campo.....	213

Lista de tablas

Tabla 1. Caracterización de la muestra.....	70
Tabla 2. Fases, sesiones y número de clases de la secuencia Didáctica.....	72
Tabla 3. Dimensiones de la variable independiente.....	73
Tabla 4. Operacionalización de la variable dependiente.....	75
Tabla 5. Categorías.....	81
Tabla 6. Prueba T-student para muestra de dos medias emparejadas Pre-test y Pos-test.....	84

Lista de figuras

Figura 1. Fases del proceso de investigación.....	82
---	----

Lista de Imágenes

Imagen 1. Superestructura del texto expositivo tipo descriptivo propuesta por Adam (1992) tomado de Álvarez (2005, p. 114).....	56
Imagen 2. Pre-test del estudiante 1, grado sexto.....	97
Imagen 3. Pos-test del estudiante 1, grado sexto.....	98
Imagen 4. Pre-test de la estudiante 11, grado octavo.....	106
Imagen 5. Pos-test de la estudiante 11, grado octavo.....	107

Imagen 6. Pre-test de la estudiante 13, grado octavo.....	113
Imagen 7. Post-test de la estudiante 13, grado octavo.....	115

Lista de graficas

Grafica 1. Comparativo desempeño general Pre-test y Pos-test.....	85
Grafica 2. Niveles desempeño general Pre-test y Pos-test.....	86
Grafica 3. Comparativo desempeño por dimensión Pre-test y Pos-test.....	88
Grafica 4. Niveles de desempeño dimensión situación de comunicación	92
Grafica 5. Comparativo indicadores dimensión situación de comunicación	93
Grafica 6. Niveles de desempeño dimensión superestructura.....	100
Grafica 7. Comparativo indicadores dimensión superestructura.....	101
Grafica 8. Niveles de desempeño dimensión lingüística textual.....	108
Grafica 9. Comparativo indicadores dimensión lingüística textual.....	110

1. Presentación

El lenguaje es ineludiblemente uno de los medios por el cual el hombre desarrolla su humanidad, ya que le permite acceder a la oportunidad de comunicarse con el mundo para desaprender, aprender y construir comunidad con sus pares; el lenguaje devela así, varios procesos involucrados tanto cognitivos como sociales, según Vygotski (1931) el lenguaje como proceso cognitivo superior, se desarrolla a partir de otros procesos más básicos como son la atención, la memoria y la percepción, este tipo de procesos se dan de forma natural en el desarrollo cerebral; posteriormente, y por medio de la interacción social y la imitación en la infancia, los aspectos sociales exteriores se interiorizan dando lugar a la formación de las estructuras psíquicas superiores como el lenguaje y el pensamiento.

Ahora bien, la comunicación, pone en juego estos procesos cognitivos y sociales, al exigir ajustar el discurso a distintos contextos, públicos e intenciones, lo que determina para cada caso diversos matices de acuerdo a la situación de comunicación, por lo que se hace necesario entonces, desarrollar y tener buen uso del lenguaje oral y escrito, aplicarlo con pertinencia dependiendo de la situación comunicativa específica, al respecto Fernández (2016) plantea que “el conocimiento y el significado tienen un carácter situado [...] el significado depende del contexto [...] y que está relacionado con las condiciones concretas de la interacción”(p. 63). Esto tiene relación con la finalidad de descubrir “los propósitos para los cuales existe el lenguaje y la forma como estos propósitos se concretan en el habla, en la comprensión auditiva, en la lectura y en la escritura” (Cisneros y Silva, 2007, p. 13-14).

En este sentido, desarrollar el lenguaje implica afianzar una serie de habilidades para intercambiar, informar, ser sensible, escuchar, salir al encuentro del otro; pues es evidente que el lenguaje posibilita la capacidad racional, además permite la interacción, la construcción de

historias de vida, el reconocimiento y la creación de mundos, por lo que resulta pertinente plantear que:

El lenguaje es una facultad exclusiva de la especie humana, el cual, a su vez, requiere ser descifrado en todas sus facetas, en su estructura, en su uso, en su historia, y en su lugar social para poder comprenderlo y utilizarlo. (Cisneros y Silva, 2007, p. 14)

Como lo afirman diferentes estudios (Fernández, 2016; Yepes, 2017; Aldana y Morales, 2017; Iglesias, 2016; Flórez y Castro, 2017; Aguirre y quintero, 2014; Jurado y Lugo, 2017) a lo largo de los años, se han desarrollado planteamientos que reconocen la imperante necesidad que representa optimizar para cada individuo, las competencias comunicativas y lingüísticas, desde las cuales se pueda configurar la función social del lenguaje. De acuerdo con Halliday (1979) y la propuesta que establece sobre semiótica social y el funcionalismo como corriente del pensamiento en lingüística, el lenguaje depende del contexto social en que se usa, es por ello que tanto el enunciado como el contexto situacional son indispensables para la comprensión de las palabras; en esta misma línea, Vygotski (1995) afirma que el lenguaje es una herramienta esencialmente social y se conforma de un lenguaje egocéntrico (para sí mismo) pero en colectivo, con un propósito de auto orientación y posteriormente se desarrolla en un lenguaje para los demás.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, el lenguaje se constituye en sí mismo por dos funciones fundamentales, las cuales según Vygotski (1931) corresponden a la función cognitiva representacional y a la función comunicativa; en otros términos, el lenguaje es para el ser humano inicialmente externo, luego adquiere una función interna cognitiva, que demanda ideas, conexiones y significados, por lo que es finalmente interiorizado, estableciendo una relación directa con el pensamiento; es decir, el lenguaje guía el desarrollo del pensamiento,

permite al sujeto ser capaz de regular su propia conducta por medio del lenguaje interno como un instrumento del pensamiento y de las construcciones que realiza de su entorno social; dicha herramienta es fundamental en la resolución de problemas, favorece la abstracción y posibilita la representación de significados, situaciones y objetos, al ser un sistema simbólico que funciona como instrumento de comunicación y autorregulación.

En este sentido, el lenguaje es pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento, por lo que es crucial en los procesos de aprendizaje de la escritura, el cálculo, la representación y esquematización de ideas.

De manera específica, los procesos de escritura, como medios para expresar, interactuar, esquematizar, comprender e interpretar el mundo, que se formalizan en el contexto escolar, requieren indudablemente de la formación lectora de los individuos, ya que esta aporta a la producción escrita y al desarrollo de habilidades para la expresión de ideas y pensamiento crítico, de acuerdo con lo planteado por Conditio en cátedra UNESCO (2015):

Donde hay escuela hay escritura; se trata de una ecuación que tiene sus bases en la misma génesis del sistema educativo y que amerita que nos detengamos a indagar acerca de esa relación entre dos polos que, aparentemente, parecen ser consustanciales.
(p. 13)

Sin embargo, la enseñanza descontextualizada y sin sentido de la escritura en la escuela sigue siendo un problema, de allí que los procesos investigativos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura son importantes. Ocampo & Tangarife (2019), Parra (2018), Gaviria (2018), Aguirre y Quintero (2014) coinciden en que se debe reconocer que en la mayoría de los casos la escritura sin propósito sigue siendo causa de la falta de motivación en los procesos de aprendizaje y enseñanza, ya que los estudiantes no se sienten como sujetos activos, porque no se tienen en cuenta sus intereses y consumos intelectuales y culturales, así como sus

particularidades según su entorno, si el individuo es del campo o de la ciudad, esto puede deberse según Rodríguez (2015) a que se sigue desconociendo la escritura como una actividad social y no se tiene en cuenta la evolución y andamiaje para potenciar la producción y comprensión de los estudiantes.

Ahora bien, en línea con lo expuesto por Condito (2015) el lenguaje en la escuela debería permitir la comunicación, el dialogo, el desarrollo de habilidades sociales, el acceso a la información, a los saberes asociados a diversas disciplinas y a la elaboración y comprensión de textos que abren las puertas al conocimiento y al mundo. Por lo que las competencias comunicativas, deben fortalecerse en dicho espacio, atendiendo no solo a propósitos didácticos, sino también sociales, de manera que permitan entender las funciones del lenguaje, de la lectura y la escritura en distintitos contextos; es claro que estos procesos son inherentes al desarrollo del individuo antes de acceder a la escuela, pero no se aprende solo en la cotidianidad, es necesario hacerlo de una manera formal y significativa en la escuela, para que el estudiante genere pensamiento crítico, independiente y creativo, que le sirva para la vida y que le permita resolver distintas situaciones.

Con relación a lo anterior, Hayes (como se citó en Serrano, 2014) plantea que, “la producción escrita está modelada por convenciones sociales y por la interacción social” (p. 99), en este sentido, la escritura es una herramienta dialógica que permite la configuración de ideas, la representación externa de creaciones internas, en diferentes contextos y con distintas intenciones, tal es el caso de la escritura académica, pues es uno de los medios por el cual los seres humanos se pueden comunicar, informar, argumentar y, por ende, facilitar la construcción de conocimiento, esto hace que su enseñanza desde la escuela sea foco de investigación y

reflexión, debido a su importancia y necesidad para múltiples funciones y finalidades, como contar una historia, opinar, reflexionar, ejercer la democracia y construir ciudadanía.

Como lo afirma Vargas (2007) “la vida social en un estado de derecho exige una competencia escritora mínima por parte de los ciudadanos para ejercer sus derechos y deberes” (p. 21) así mismo Pérez (2004) plantea que “el funcionamiento de una democracia supone el dominio básico de prácticas de lectura y escritura que van más allá de la alfabetización de los ciudadanos en ella” (p. 5), por lo tanto, el lenguaje posibilita el acceso a la vida pública, permite la construcción y el funcionamiento de la democracia a través de la comprensión de una variedad de textos propios de la vida social.

Así pues, la producción escrita, la comprensión lectora y las competencias comunicativas que se desarrollan alrededor de ello, deberían ser objeto clave de investigación y sobre todo de diseño de propuestas que favorezcan desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje el ingreso a la cultura escrita y a las habilidades sociales y culturales del lenguaje, lo que es en gran parte responsabilidad de los docentes y su posición frente a diversos campos (disciplinar, político, epistemológico, institucional, ético), de sus concepciones y del contexto en el que tiene lugar la enseñanza “las representaciones de la cultura, políticas educativas, las exigencias institucionales y sociales, entre otras.” (Pérez y Roa, 2010, p. 56). Por lo que la enseñanza del lenguaje como una práctica social, debería involucrar componentes relacionados al saber qué, saber cómo y para qué, en este sentido, se fortalecerían competencias cognitivas, emocionales y por supuesto comunicativas; en tanto que “el lenguaje toca todas las partes o aspectos de nuestra vida; el lenguaje le da palabra a nuestros pensamientos, voz a nuestras ideas y expresión a nuestros sentimientos” (Cisneros y Silva. 2007. Pág. 65).

En línea con lo anterior, la escritura como proceso sociocultural, está inmersa en las prácticas cotidianas que desarrolla el estudiante, tiene en cuenta sus pensamientos, sentimientos y, las situaciones de las cuales es partícipe, etc. Por lo tanto, su aprendizaje conlleva una carga emocional, afectiva y social fuerte; sin embargo, pese a la importancia y necesidad del lenguaje en la vida, investigaciones como las realizadas por Aguirre y Quintero (2014) y Barragán (2013), coinciden en que son muchas las dificultades que presentan los estudiantes para hacer uso del mismo, ya sea para escribir, hablar o leer textos, por lo que asumen que la causa principal de los problemas de los estudiantes en el área de lenguaje, resultan de la preocupación temprana por la adquisición del código y no por el interés por convertirlo en una práctica real y significativa.

Por su parte, Iglesias (2016) afirma que el problema es “la permanencia de prácticas tradicionales y los intentos de solución a través de actividades desarticuladas” (p.5), planteamiento que comparten, Aldana y Morales (2017) al expresar que esta descontextualización no le da significado al acto de escribir. Así mismo, los profesores profesan la enseñanza basada en la gramática con el fin de que los niños en el primer ciclo escolar aprendan a “leer” y a “escribir”, sin ahondar en la función comunicativa y social que tiene el lenguaje y su relación con el contexto, lo que significa ir más allá de saber los símbolos, la conformación semántica o léxica de una frase, el reconocimiento de los signos de puntuación, la calidad de la grafía, etc., sin negar, que estos aspectos son necesarios para la formalización de la escritura.

Respecto a lo anterior, Jolibert (2002) plantea que “no hay razón para ligar el aprendizaje de la decodificación a prácticas de imposición y de memorización formal” (p.12), por lo que se sugiere modificar los objetivos del proceso de enseñanza, en busca de impregnar de significado y practicidad al lenguaje escrito, en otras palabras enfatizar en la función social que cumple la

competencia comunicativa; facultad inherente al ser humano que lo diferencia de otro ser vivo y que le permite participar en diferentes escenarios.

En este sentido, una de las posibles razones que permiten justificar las dificultades de los estudiantes en el área de lenguaje, son las prácticas que privilegian el código alfabético, la repetición y la identificación de grafías como punto de partida, al respecto, Flórez y Castro (2017) señalan que “es necesario dejar de pensar que el centro es el reconocimiento de letras, sílabas, decodificación de palabras, frases, normas gramaticales y ortográficas” (p. 7). Por el contrario, debe ser un acto reflexivo y metacognitivo, que dé lugar a la contextualización y al establecimiento de la situación de comunicación al momento de comunicar e interactuar con otros.

Por otro lado, las prácticas, enfocadas desde un paradigma tradicional, sitúan al docente como el encargado directo de la revisión y corrección de escritos; sin embargo, en la mayoría de los casos, dicho proceso, carece de una retroalimentación real y depende de la interpretación del docente, centrando su atención en los resultados y no en la asimilación de los estudiantes de sus propias dificultades (Rojas, 2018). En este sentido, la labor tanto del docente, como de los estudiantes no debería ser corregir solamente aspectos gramaticales; sino también, todo el andamiaje que implica la producción del texto, la revisión de la coherencia, cohesión, cumplimiento de objetivos propuestos y del propósito comunicativo; pues una evaluación superficial que nada ahonda en el discurso y las intenciones, podría distorsionar aún más el concepto de los estudiantes sobre el proceso de producción.

Según lo anterior, Barragán (2013) afirma “Para empeorar este panorama, en una buena parte de los escritos que sí fueron evaluados, tal evaluación no pasó de ser un visto bueno, un número, un juicio valorativo” (p. 90). De acuerdo con esto, los estudiantes no están preparados

para desarrollar los procesos de planeación, textualización y revisión que se deben repetir cuantas veces sea necesario para una mejor producción, porque estos procesos no han sido enseñados de manera consciente en la escuela.

Otra dificultad latente en los procesos de enseñanza del lenguaje, es la creencia en que los profesores de esta área son los únicos responsables de su abordaje y de las deficiencias en los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes (Aguirre y Quintero 2014; Rojas, 2018), esto ha implicado dejar de lado el aspecto de la transversalidad en las áreas que conlleva a la puesta en práctica de aquello que se debe hacer con lo aprendido; es decir, usar pertinentemente un aprendizaje en la resolución de un problema enmarcado en la vida cotidiana, ajustado a las situaciones y necesidades de diversas áreas.

Por las razones expuestas, convendría cambiar las percepciones tradicionalistas frente a la responsabilidad única de los profesores de lenguaje de la enseñanza de dicha área y entender que la producción de textos está relacionada con todas las áreas del conocimiento, aunque lamentablemente, aún no se llega a tal discernimiento, como lo plantean Aguirre y Quintero (2014):

En los años siguientes (secundaria) los docentes se preocupan por continuar con otros aspectos, relacionados con los contenidos de conocimiento sin profundizar en el lenguaje, preocupándose más por aspectos como la calidad de las grafías, sin profundizar en estos procesos, puesto que los consideran ya aprendidos o porque consideran que esta responsabilidad es de los profesores de Lenguaje. (pp. 24-25)

No obstante, y en vista de que los profesores del área no son los únicos responsables de su enseñanza, es de suma importancia la capacitación de todos los docentes, ya que otro posible determinante de las deficiencias en los procesos de lectura y escritura, es que muchos docentes no tienen formación pedagógica y/o didáctica; sin embargo, para el caso colombiano, bajo la

facultad que dio la Ley 715 al presidente de la República, se estableció por medio del Estatuto de Profesionalización Docente el Decreto 1278 de 2002, que todo profesional aun sin ser licenciado, puede tener el conocimiento y la vocación para ser maestro. Determinante que ha generado diversas preocupaciones al respecto; como lo manifiesta Gómez (2016) “la noción de mérito instrumentalizada en el proceso de ingreso otorga un peso central a los conocimientos disciplinares de los aspirantes, desconociendo en parte la formación inicial en pedagogía de las facultades de educación” (p. 58). De esta manera, es posible que el ingreso de profesores especialistas en un área, pero con poca formación o experiencia pedagógica y/o didáctica, influya en la permanencia de prácticas tradicionales en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Ahora bien, lo anteriormente planteado, podría estar incidiendo en las faltas que presentan los estudiantes en los procesos de la lectura y escritura y que, de acuerdo con lo planteado por Martínez (2002) y Pérez (2010) se puede sintetizar lo siguiente:

Los estudiantes presentan dificultades para adentrarse en el texto y generar estrategias para relacionar significados que permitan interpretar y comprender, además; les cuesta interactuar con la estructura u organización textual propuesta por el autor del texto, así como en los problemas para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha puesto en relación a través de una estructura retórica determinada; de igual manera, los autores señalan que hay obstáculos para comprender los contextos coyunturales, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor.

Así mismo, refieren que los estudiantes tienen dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión y que tanto el docente como los estudiantes, continúan con la concepción de que escribir es una labor exclusiva del área de lenguaje, cuya función, suele

tomar forma en las prácticas que piden repetir o aprender de memoria, lo que conduce a que escribir sea una actividad mecánica e inmediata, carente de reflexión previa, que no exige procesos de revisión, porque es posible producir textos adecuados y completos en una sola versión, atendiendo sobre todo a la condición de que sean gramaticalmente correctos.

Dichas dificultades, pueden evidenciarse en los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en distintas pruebas censales como en las del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) o en las pruebas SABER 3°, 5° y 9°, junto con los Exámenes de Estado Saber 11°, aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) a nivel nacional.

Específicamente, los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas PISA, evidencian el bajo desempeño académico en el área de Lenguaje. Desde su primera participación en 2006, posteriormente 2009, 2012 y 2015, Colombia ha mostrado mejorías en las tres áreas evaluadas, a pesar de esto, sigue estando por debajo del nivel mínimo promedio, evidenciando un bajo rendimiento académico (Icfes, 2009).

Así pues, para el año 2015, el país se ubicó en el puesto 55 de 72 países participantes, esto indica que el 43% de los estudiantes ocupó el nivel bajo (Icfes, 2015), al ser capaces únicamente de desarrollar tareas básicas como: localizar piezas independientes de información explícita; para reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto, o para hacer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común; además, buscar un fragmento de información explícita en una posición prominente en un texto breve y sintácticamente simple con un contexto y tipo de texto familiar y realizar conexiones simples entre piezas adyacentes de información.

Mientras que, el 56% se ubicó en un nivel medio, debido a que lograron localizar y organizar varios fragmentos de información incrustada; interpretar el significado de matices del lenguaje, teniendo en cuenta el texto en su conjunto, comprender y aplicar categorías en un contexto desconocido, utilizar el conocimiento formal o público para emitir hipótesis sobre o evaluar críticamente un texto, demostrar una comprensión exacta de los textos largos o complejos cuyo contenido o forma puede ser desconocido.

Finalmente, tan solo el 1% de los estudiantes se ubicó en el nivel alto, al lograr hacer inferencias, comparaciones y contrastes, para demostrar así la comprensión completa de uno o más textos, e integrar la información entre ellos, y generar categorías abstractas de interpretaciones, hasta reflexionar y evaluar críticamente un texto complejo (Informe nacional de resultados, Colombia en PISA 2015, p. 87).

Ahora bien, pese a que se han hecho esfuerzos por mejorar la calidad educativa, los resultados siguen arrojando un bajo nivel en desempeño escolar, lo que también se puede evidenciar en las Pruebas nacionales, ya que según el análisis de resultados SABER 3° 5° 9° entre los años 2009 y 2014, en las que se evalúan las competencias de lectura y escritura y sus componentes semántico, sintáctico y pragmático por niveles: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado; en el nivel insuficiente el estudiante no supera las preguntas de menor complejidad; mientras que, en el avanzado muestra un desempeño adecuado en las competencias del área para el grado en el que se encuentra. Así pues, “considerando el año 2014, es posible observar que el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel avanzado disminuye en el grado quinto, y aún más en el grado noveno, respecto del grado tercero” (p. 22).

Esto último, muestra que la tendencia en el área de lenguaje, es que los estudiantes a medida que aumenta el grado, presentan dificultades para alcanzar los estándares de su

respectivo ciclo. Esto evidencia la falta de atención de esta competencia en grados superiores, así como la permanencia de prácticas tradicionales al enfocar la enseñanza en la codificación y decodificación de los símbolos en primaria, y al enfocarse más en contenidos en los grados de educación media y asumir que las competencias de lectura y escritura ya están completamente instauradas en los estudiantes.

Estas dificultades no son ajenas a la institución Nuestra Señora del Rosario ubicada en el departamento de Risaralda en Belén de Umbría; en la cual, de acuerdo con los resultados arrojados en el Índice Sintético de Calidad Educativa para el año 2017, se presentan falencias en el área de lenguaje donde el 12% de los estudiantes de básica secundaria se encuentran en un nivel insuficiente, el 49% en un nivel mínimo, el 37% en el nivel satisfactorio y el 1% en el nivel avanzado, en este sentido, vale la pena plantear que se hace necesario una intervención significativa en los procesos de enseñanza.

Cabe mencionar además, que la sede rural El Tigre adscrita a la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, presenta unas características específicas que podrían afectar los resultados arrojados en el Índice sintético de Calidad de la Institución, tales como: se encuentra a 40 minutos del pueblo; lo que dificulta el acceso a internet y desplazamiento de los estudiantes para la realización de investigaciones, compra de materiales o visitas a la biblioteca, ya que la sede no posee una. Además, los docentes de la sede, deben orientar las diferentes áreas así no sean completamente de su dominio disciplinar, de otra parte, muchas de las familias son de bajos recursos y la mayoría de los padres no terminaron la básica primaria, por lo que podría dificultarse el acompañamiento a los estudiantes, desde sus hogares, en términos académicos.

Ahora bien, en un esfuerzo por mitigar los resultados de las pruebas nacionales, el Ministerio Nacional de Educación (MEN) ha promulgado políticas educativas como el Plan

Nacional de Lectura y Escritura (MEN, 2011), el cual consiste en fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, aflorando el gusto y la motivación por la lectura y la escritura, en concordancia con el Plan Decenal de Educación (2006-2016) donde se promueve la idea de “garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno” (MEN, 2006, p.28), sin embargo y pese a estos esfuerzos, aun se hace necesaria la intervención desde la práctica reflexiva del docente. (PNLE, 2011).

En consecuencia, el presente proyecto surge a raíz de las deficiencias encontradas en el aprendizaje escolar referente a las competencias comunicativas y los procesos lectores y escritores, como una propuesta investigativa que contribuya al mejoramiento de la producción escrita de textos expositivos, que como lo plantea Iglesias (2016) y Hernández (2017) es un tipo de texto poco investigado en cuanto a su enseñanza frente a su uso comunicativo y lingüístico.

Incluso, Rincón (2016) indica que la enseñanza de escritos con intención explicativa se ha abordado tradicionalmente por medio de la lectura y escritura de fragmentos descontextualizados, y no se toma como una estrategia importante para producir conocimiento en otros campos disciplinarios aparte del área de lenguaje. Además, Gaviria (2018) plantea que este tipo de texto pasa desapercibido en el aula ya que no se analiza y reflexiona a profundidad. Todo esto se da, a pesar de la preocupación en el ámbito educativo porque los estudiantes fortalezcan su comprensión y producción de escritos y del lenguaje científico como parte de la cultura social.

Según lo anterior, las falencias ocurren porque es un tipo de texto que requiere de una búsqueda amplia de información para su producción, como lo refiere Hernández (2017) a los estudiantes se les dificulta la selección, la recuperación y organización de la información para generar este tipo de escritos ya que, el discurso explicativo, presente en esta tipología textual,

tiene una función fuertemente pedagógica; es el tipo de texto más utilizado en libros y documentos académicos para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos disciplinares, lo que implica, que se lea y se escriba o transcriba en todas las áreas.

A pesar de esto, los textos expositivos son de los que menos se enseñan a producir o comprender en el aula (Vega, N. A. Bañales, G. Reyna, A. Pérez Amaro, E., 2014), adicionalmente, los estudiantes lo abordan de una manera poco reflexiva, precisamente porque desconocen las especificaciones, características y estructura de esta tipología textual. Además, su comprensión y producción se dificulta, ya que el lenguaje comúnmente formal, científico y específico que lo caracteriza lo hace complejo, en comparación con otros de uso más frecuente en el ambiente escolar e igualmente importantes como el texto narrativo.

Por otra parte, se busca con esta propuesta investigativa aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas del docente y por supuesto fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes, por medio de la implementación de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, ya que este tipo de propuestas ha demostrado ser de gran efectividad e importancia como lo evidencian las investigaciones propuestas por Rincón (2016), Tabares (2017) y Gaviria (2018); donde demostraron que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo incidió significativamente en la producción de textos expositivos de tipo descriptivo fortaleciendo en los estudiantes la identificación de aspectos comunicativos, estructurales, lingüísticos y reflexivos en la producción de sus escritos; en síntesis, este tipo de propuestas contribuyen a poner de manifiesto la trascendencia de los contextos de producción en el desarrollo de los procesos de escritura y comprensión en situaciones reales, y con intenciones pedagógicas claras.

En palabras de Camps (2003) la organización y el rigor para la planeación de las propuestas de enseñanza que implica la implementación de una secuencia didáctica, resultan beneficiosos para docentes y estudiantes porque permiten a estos últimos apropiarse del contenido a través de la formulación explícita de los problemas, además se facilita el abordaje de los textos a profundidad durante el transcurso de las actividades de una manera ordenada. Este tipo de propuestas invitan, a que los estudiantes valoren su participación en la construcción de saber y en la investigación misma, además da lugar a los procesos reflexivos de los docentes y por ende promueven la transformación del quehacer pedagógico.

Así lo demuestran Erazo y Villa (2017), quienes concluyeron que la implementación de secuencias didácticas es una propuesta viable y adecuada, teniendo en cuenta los procesos de planeación, desarrollo y evaluación enmarcados dentro del enfoque comunicativo. Dichos autores observaron buenos resultados en el trabajo en equipo y en general en la producción de textos, gracias al factor motivacional derivado de este enfoque y al uso de problemáticas del contexto y situaciones reales y significativas.

De igual manera, Palacio (2013) afirma que la implementación de una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos, generó mejoras notables en la capacidad inferencial y crítica de los estudiantes, adicional a esto el investigador enfatizó en la importancia de ejecutar los pasos como se planean en la secuencia para mantener el control y sistematización del proceso, pues de ello dependen parte de los resultados.

Así mismo, Ocampo & Tangarife (2019) en una investigación asociada al desarrollo de la competencia textual, evidenciaron que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoró la producción de textos expositivos sub-tipo problema solución en los estudiantes y resaltan el uso de diferentes dispositivos didácticos como rejillas, esquemas y

cuadros comparativos que permitieron organizar la información y aportar a los procesos de autoevaluación y coevaluación durante la secuencia didáctica.

En esta misma línea del reconocimiento de las potencialidades del trabajo con secuencias, también se destaca Hernández (2017) quien demostró que después de implementar una secuencia didáctica, los estudiantes mejoraron en la competencia comunicativa, estableciendo con mayor claridad la situación referida a su contexto particular; y por lo tanto definiendo sobre qué, para quién y cómo escribir.

Por lo anterior resulta pertinente formular las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos de tipo descriptivo, de los estudiantes de grado 6°, 7° y 8° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario sede rural El Tigre en Belén de Umbría en Risaralda?

¿Cuáles son las reflexiones que se generan en la práctica de enseñanza del lenguaje de la docente a partir de la implementación de dicha secuencia didáctica?

Para dar respuesta a dichos interrogantes el objetivo general que se traza en el presente estudio es:

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos de tipo descriptivo, de los estudiantes de grado 6°, 7° y 8° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario sede rural El Tigre en Belén de Umbría Risaralda y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, a partir de la implementación de la misma.

Y los objetivos específicos son:

- a) Evaluar el nivel inicial de producción de textos expositivos descriptivos de los estudiantes.
- b) Diseñar una secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo orientada al mejoramiento de la producción de textos expositivos descriptivos.
- c) Implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos expositivos descriptivos y reflexionar sobre la práctica docente a partir de la misma.
- d) Evaluar el nivel de producción de textos expositivos descriptivos, después de la implementación de la SD.
- e) Contrastar los resultados en la producción de textos expositivos de tipo descriptivo a partir de la aplicación de la secuencia didáctica.

Ahora bien, los posibles impactos de este proyecto podrían concretarse en el fortalecimiento de las competencias comunicativas y particularmente escriturales de los estudiantes, quienes en el marco de la secuencia pueden encontrar un cambio de perspectiva respecto a la mirada reducida de la escritura como producto y tarea de interés únicamente para el docente; dado que la propuesta parte de su contexto sociocultural para darle un nuevo sentido y significado a los procesos de lectura y escritura, en un ambiente de enseñanza y aprendizaje colaborativo y didáctico, generando la reflexión metacognitiva por parte los estudiantes y promoviendo la reflexión en el quehacer docente.

Por consiguiente, también podría impactar el diseño e implementación de diferentes propuestas para el desarrollo de las competencias lectora y escritora, por medio de actividades intencionadas para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos, como la identificación de la

situación de comunicación, superestructura de los diferentes tipos de texto, procesos de escritura, aspectos importantes en la lingüística textual del texto expositivo descriptivo.

Además de ser un antecedente de interés para los profesionales dispuestos a apostar por el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Contextualizado el problema de investigación, se procede a explicar cómo está estructurado este informe, el cual consta de 6 capítulos: El capítulo antes desarrollado corresponde a la presentación, y con él se pretende que el lector comprenda el problema de investigación, por lo que además se concreta la pregunta, los objetivos generales y específicos, así como los posibles impactos de estudio.

El segundo capítulo es el marco teórico, allí se presentan los referentes conceptuales que fundamentan la propuesta investigativa: el Lenguaje desde los planteamientos de Vigotsky (1931); Camps (2003); Cassany, Luna y Sanz (2003); el Lenguaje escrito de acuerdo con lo referido por Vigotsky (1931); Cassany (1987); Carlino, *et al.* (2003); Lerner (2003); Ferreiro (2001); las Concepciones de escritura, entre ellas lo expuesto por Schneuwly, (1992); Carlino, *et al.*, (2003); y el MEN. (2014). El Tipo de texto expositivo según lo planteado por Álvarez, (2004). El enfoque comunicativo desde los supuestos de Hymes (1972); Lomas (1996). La Secuencia didáctica siguiendo la propuesta de Camps (2003). Y finalmente, las Prácticas Reflexivas según lo referido por Perrenoud, (2007), y Shön (1987).

El tercer capítulo es el marco metodológico, en el cual se explica el tipo y diseño de investigación, se presenta la población y muestra, las hipótesis y variables, la unidad de análisis y trabajo, las técnicas e instrumentos y el procedimiento.

El cuarto capítulo se presenta el análisis de la información, en el cual se realiza la validación de hipótesis por medio del estadígrafo T-student y se explican las transformaciones de

los estudiantes en la producción de textos expositivos, comparando los resultados cuantitativos entre el Pre-test y Pos-test. Además, se hace el análisis cualitativo conformado por las reflexiones de la docente investigadora, a partir de las categorías identificadas en el diario de campo.

En el capítulo cinco, se abordan las conclusiones, en las cuales se exponen los hallazgos de la investigación y se da respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación.

Finalmente, en el capítulo seis se proponen algunas recomendaciones para los investigadores y docentes que estén interesados en este campo de estudio y en aplicar propuestas similares a la realizada.

2. Marco teórico

En el presente capítulo se abordarán los fundamentos teóricos que sustentan el proyecto. En principio se tendrá en cuenta la importancia del lenguaje y se realizará una aproximación conceptual desde su función social, posteriormente se abordará la escritura, seguido esto de las concepciones del lenguaje escrito y los modelos de producción textual y su evolución; para luego definir el tipo de texto expositivo y profundizar en el enfoque comunicativo, de interés para el presente trabajo; y así continuar con el concepto de secuencia didáctica, para finalmente abordar las prácticas reflexivas.

A continuación, se plantean algunas concepciones del lenguaje como eje inicial del presente estudio, siendo este parte primordial del desarrollo y formación de los seres humanos y herramienta para la construcción de la sociedad.

2.1 Lenguaje

Son diversas las concepciones que han surgido desde tiempos remotos sobre el lenguaje, sus funciones y características; especial atención que subyace del hecho irrefutable de que el lenguaje está íntimamente ligado al ser humano, como plantea Vigostky (1931) el lenguaje es una herramienta social que posibilita la interacción y la construcción de significados, además le permite al ser humano desde su infancia el empleo práctico de signos, generando representaciones internas y el desarrollo de la expresión simbólica que evidencia la evolución del lenguaje y el desarrollo de las palabras. Según Camps (2003) el lenguaje representa al hombre, lo que aprende y la forma como lo expresa a los demás, lo que hace referencia a la intención discursiva, y a los diferentes usos del lenguaje; su interpretación semántica, pragmática y

significado social; por otro lado, Maltzman (como se citó en Pérez, 1984) afirma que el lenguaje es una de las manifestaciones del pensamiento, mientras que Worf (1955) citado por este mismo autor, plantea que el lenguaje condiciona la forma de pensar del ser humano y la forma en que comprende el mundo.

Lo anterior, permite posicionar el lenguaje como herramienta fundamental del ser humano para construir su propio conocimiento en la relación con el mundo y desenvolvimiento en todas las etapas y aspectos de la vida. En concordancia con lo expuesto, el lenguaje es el medio fundamental del desarrollo de la personalidad y del pensamiento; herramienta principal y directa en la formación de conceptos, que media el desarrollo de las funciones psíquicas superiores producto del crecimiento social y del comportamiento. De acuerdo con Cassany, luna y Sanz (2003) “el lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven” (p. 36), lo que denota la naturaleza social de dicho proceso.

Si bien, existen diferencias en las definiciones del lenguaje entre algunos autores dependiendo de la época y la perspectiva, estos significados permiten entrever algunas convergencias con respecto a la curiosidad que se tiene frente a los procesos de adquisición del lenguaje y sus orígenes, particularmente los aspectos en común hacen referencia a la función comunicativa posibilitadora de la interpretación e interacción.

En este sentido, como lo plantea Vigotsky (1931) el lenguaje tiene como función primaria la comunicativa; dicha función hace referencia al uso del lenguaje en las diferentes relaciones sociales que establece el individuo y que determina su evolución, y el desarrollo de la autonomía necesaria por medio de la organización de ideas y la estructuración del pensamiento. La función comunicativa permite el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, análisis, resolución de

problemas y construcción de conocimiento, aspectos que se fortalecen en la interacción, al constituirse esta última, como práctica social que le ha permitido al hombre satisfacer la necesidad de comunicarse y de participar en el intercambio con otros y en la construcción de estructuras mentales, e ideas sobre el mundo.

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje cumple además con la función cognitiva, que según Vigotsky (1995) da cuenta de los procesos y representaciones internas de los individuos, dicha función hace referencia a las dependencias psíquicas superiores, que se ponen en marcha cuando se emplea el lenguaje; Luria, Leontiev y Vigotsky (2007), explican la importancia del lenguaje en los procesos cognitivos y la regulación de la conducta, “El lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y las personas que lo rodean. Sólo después, convertido en lenguaje interno, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño” (p. 36).

De acuerdo con Vigotsky y Luria (como se citó en Cisneros, 2007) “en el desarrollo del niño, el lenguaje actúa como un regulador de la conducta y da nuevas formas a los procesos de atención, memoria, imaginación, pensamiento y acción” (p.79). El lenguaje permite, además; el desarrollo de la autonomía, la reformulación y construcción de nuevas ideas; por lo que, existe una relación inherente entre la función comunicativa y la cognitiva.

Por otro lado, Halliday (como se citó en Cisneros y Silva, 2007), propone la teoría funcionalista del lenguaje, en la que se destaca que:

- El lenguaje es parte de una teoría de la interacción social.
- Tiene en cuenta el “texto” o “discurso” y no sólo el conjunto de oraciones.
- La comunicación es intercambio de significados en contextos interpersonales.

- La creatividad del lenguaje se sitúa en este intercambio de significados en contextos interpersonales (p. 55).

En síntesis, el lenguaje es una herramienta mediadora y socializadora, que ha facilitado a la humanidad el conocimiento de la historia, el mundo y los fenómenos ocurridos en él, así como la construcción del sentido epistemológico del conocimiento, como lo expresa Cassany, Luna y Sanz (2003) la lengua es un instrumento de la comunicación, pero va más allá, porque la comunicación en si misma ha permitido conocer las concepciones de nuestros antepasados, siendo esta; al mismo tiempo, el instrumento que permite dejar constancia a través de los años, de las concepciones del mundo.

El lenguaje comprende entonces múltiples formas de expresión, entre ellas, la oralidad que implica el uso de señas y gestos, lo que constituye el lenguaje no verbal, y la escritura, frente a la cual se centra el interés del siguiente apartado.

2.2 Lenguaje escrito

El lenguaje como práctica social y herramienta de comunicación e interacción con otros, surge a través de diversas manifestaciones, una de ellas, el lenguaje escrito, constituido por los procesos de lectura y escritura, los cuales posibilitan la expresión externa del pensamiento, la configuración de ideas, conocimientos, y creencias que se dan a conocer al mundo; así, el lenguaje escrito implica la puesta en marcha de habilidades cognitivas, y de múltiples ejercicios metacognitivos; además de planeación, monitoreo y evaluación, elementos que permiten realizar un control reflexivo de los procesos de comprensión y producción y de las diferentes estrategias pragmáticas, socioculturales y comunicativas implicadas.

En línea con lo anterior, los procesos de lectura y escritura involucran la intención comunicativa y el contexto social y cultural, según Freinet (como se citó en Camps, 2003) “el

lenguaje escrito es instrumento de elaboración del conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas” (p. 4) en tal sentido, las construcciones sociales, deben pensarse en función de la intención y la época o situación específica, para la construcción de significados, que incluso pueden cambiar de una cultura a otra (Cassany, 1987). De ahí la importancia de reconocer el contexto de comunicación en el cual se inscribe cada intercambio oral o escrito.

De acuerdo con Carlino, *et al.* (2003), “el lenguaje escrito es más elaborado y suele ser más formal que el lenguaje que utilizamos en nuestras conversaciones” (p.7). Existe una diferencia entre el lenguaje oral y escrito, aunque claramente ambos son igualmente importantes, es necesario distinguir que el conocimiento construido por medio del lenguaje oral es vivencial, e inmediato; mientras que el lenguaje escrito es planeado, reflexivo y estructurado. Según este autor, la lengua escrita se compone de un sistema escritural que se conforma por un conjunto de reglas que relacionan lo oral con lo escrito para representar significados, además debe dar cuenta de la finalidad comunicativa, que a su vez determina el uso de acuerdo con la situación y el contexto. El lenguaje escrito sirve para almacenar y recuperar conocimiento a través del tiempo; además posibilita la transmisión y el acceso a la información a través del espacio.

En este sentido, el lenguaje escrito, a través de los procesos de lectura y escritura, permite la preservación del conocimiento y los sucesos ocurridos en diversos entornos, y su disposición para otras generaciones, como lo refiere Lerner (2003) el lenguaje escrito cumple una función esencial en la escuela obligatoria que trasciende la alfabetización, ya que implica la apropiación de una tradición de lectura y escritura; y plantea que es necesario “preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (p. 27), así mismo, Tolchinsky (1993) manifiesta que “la

escritura y el lenguaje escrito no son solo asignaturas escolares, sino dominios de desarrollo” (p. 14) por lo que se hace necesaria la exploración e investigación de los procesos de lectura y escritura con sentido en la escuela y para la vida.

En concordancia con los anteriores planteamientos, Vigotsky (1931) refiere el lenguaje como un proceso complejo y social, al tiempo que plantea:

El dominio de la escritura no debe representarse como una forma de conducta puramente externa, mecánica, dada desde fuera, sino como un determinado momento en el desarrollo del comportamiento que surge de modo ineludible en un determinado punto y está vinculado genéticamente con todo aquello que lo ha preparado e hizo posible [...] el desarrollo del lenguaje escrito posee una larga historia, extremadamente compleja, que se inicia mucho antes de que el niño empiece a estudiar la escritura en el colegio. (p. 129)

Así pues, la escritura involucra el desarrollo psíquico, la información genética predeterminada y el medio social; el sujeto evoluciona de manera espontánea como resultado de la interacción entre estos aspectos, por lo que en la medida que se enriquezcan las oportunidades de interacción, se potencian las habilidades cognitivas y sociales relacionadas, como el poder de reflexión, de persuasión y la adquisición de conocimiento, etc., dichas oportunidades de interacción se pueden generar en diferentes espacios y uno de ellos es la escuela, la cual representa un escenario importante para el desarrollo y potencialización de la escritura, sin embargo no es el único escenario para producir textos.

Al respecto, Ferreiro (2001) afirma que “La alfabetización ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica instrumental, realizada en una institución específica (la escuela) [...] la escritura se ha complejizado considerablemente” (p.65-66). Es claro entonces que la escuela, es solo uno de los lugares propicios para desarrollar las habilidades en la producción escrita, por medio de la interacción social con pares y profesores; y para

potencializar las competencias comunicativas que los niños ya traen y las que aprenden durante su proceso de aprendizaje, de manera que puedan ser aplicadas no solo en el aula sino en los diversos contextos de interacción social.

Ahora bien, como ha sido planteado, la composición escrita aparte de involucrar la cognición, se constituye por elementos sociales, estos dan sentido a la producción al involucrar la intención comunicativa retórica, la finalidad discursiva a partir de la cual el ser humano busca conseguir algo o influir en el destinatario, el contexto, y las posibles interpretaciones del receptor. Por lo anterior, cabe plantear que, son diversos los procesos y propósitos que se involucran al escribir y comprender un texto, según Cassany (1987), el escritor o lector debe ser consciente del contexto, pensar a quién va dirigido el texto, cuándo y dónde lo leerán y que saben sobre el tema los lectores.

Es así como la escritura involucra dos aspectos con características diferenciadoras pero complementarias: el manejo del código y el buen proceso de composición; la primera, demanda los conocimientos lingüísticos de la lengua en que se escribe, como la microestructura, la macroestructura, la pragmática, la superestructura, la diversidad sociolingüística de la lengua. La segunda, que se refiere al proceso de composición desde el momento de planeación hasta obtener el escrito, implica las estrategias comunicativas que se utilizan para la producción escrita, requiere aplicar los conocimientos del código e identificar el contexto y la situación de comunicación para planificar y realizar la escritura y la reescritura.

Además de lo anterior, Pérez, Roa, Villegas y Vargas (2013), proponen tres dimensiones que acompañan la producción escrita, en primer lugar, la escritura para sí mismo, en ocasiones esta escritura no tiene un fin del todo social, pero si ayuda a estructurar pensamientos y puede influenciar en la comunicación oral. En segundo lugar, la escritura que busca tomar distancia de

la propia práctica, que permite la reflexión, la construcción y la crítica, lo que lleva a una reconstrucción y transformación de la misma. Finalmente, la escritura pública, a través de la cual se da a conocer una experiencia.

Aunque estas dimensiones se plantean bajo el marco de una sistematización de orden superior en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aplican a la escritura en el aula primaria y secundaria en términos análogos, pero más sencillos. Estas dimensiones dan cuenta de la complejidad del proceso de escritura, que tiene que trascender del pensamiento tradicional y superar la concepción de escribir como un acto de transcripción gráfica de lo oral, o una simple correspondencia de letras y sonidos, (Carlino, *et al.* 2003) para entenderse como una actividad social importante en el desarrollo y evolución del pensamiento.

De allí, la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como actividad fundamental en la vida del ser humano, precisamente por ser un acto primario que se debe orientar en la escuela con significado y sentido, según Vigostky (1931) es necesario enseñar la lectura y la escritura de tal modo que los discentes no pierdan el interés, ya que si se limitan a transcribir o se les enseña como un hábito motor y no como una compleja actividad cultural, no estarán actuando por sí mismos, no estarán desarrollando su personalidad, sus ideas, ni los procesos involucrados.

Aprender a escribir implica, pues, crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito; las exigencias que las situaciones plantean, llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos en la interacción con el profesor, con los compañeros, con el entorno natural y social. (Camps, 2003, p. 4)

Así pues, se presentan un conjunto de ideas sobre la escritura; que aunque no surgen directamente como aporte a las prácticas pedagógicas, si determinan nuevas formas de enseñanza

y aprendizaje, por lo que resulta pertinente realizar un acercamiento a la evolución de las concepciones de la escritura.

2.3 Concepciones de escritura

Las creencias, representaciones y concepciones sobre la escritura son variadas y dependen de la época, el lugar y el status del escrito, que varían de una formación social a otra (Schneuwly, 1992). Las experiencias evolutivas con respecto a la escritura se toman en consideración, para reconocer que concepciones han cambiado y cuales siguen vigentes, con la intención de reflexionar sobre su importancia como practica social, con miras al mejoramiento de las prácticas educativas.

Desde una perspectiva constructivista “La lengua escrita es ante todo un objeto socio-cultural, una «tecnología» colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado”. (Carlino, *et al.*, 2003, p. 5). En el proceso de adquisición del aprendizaje, teorías como la vigotskiana con su propuesta socio-constructivista y la piagetiana desde el constructivismo psicogenético, fundamentan el proceso de producción escrita como un aprendizaje significativo y diferenciado del lenguaje oral porque involucra procesos psíquicos heterogéneos. Es decir, el lenguaje oral se da en una situación dinámica que precede de un motivo, mientras que el lenguaje escrito, requiere de la imaginación frente a la representación del destinatario y la finalidad, además conlleva un acto voluntario, consciente, reflexivo, que implica más tiempo en su elaboración. Por lo que el motivo del escrito, está directamente relacionado con el contexto social que le da significado e intención al acto de escribir (Schneuwly, 1992).

Con lo anterior, se pone de manifiesto que la perspectiva del proceso de escritura desde diferentes enfoques, ha evolucionado, al igual que las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así

lo expone Castaño (2014) quien al retomar los postulados de las prácticas tradicionales y confrontarlos con las concepciones actuales del modelo socio-constructivista, para generar una reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la didáctica del lenguaje y sus implicaciones, concluye que alrededor de las prácticas de los docentes surgen una serie de concepciones que permiten evidenciar las transformaciones, respecto a la forma de entender los proceso de lectura y escritura, dichas concepciones son:

Concepción 1: Escribir es una labor exclusiva de la clase de Lenguaje vs. La escritura es un asunto de todas las áreas.

Concepción 2: Escribir es decir lo que uno sabe vs. Escribir ayuda a construir conocimiento.

Concepción 3: Se escribe una sola vez vs. La escritura es un proceso.

Concepción 4: Escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos vs. Escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa (p.9).

Respecto a la **concepción 1**, tradicionalmente se ha considerado que la escritura responde únicamente a propuestas desarrolladas por los docentes de lenguaje; en esta concepción se destacan creencias tales como que la enseñanza de las tipologías textuales, la ortografía y la puntuación, el significado de palabras, la función comunicativa de los textos, y el reconocimiento de las superestructuras de los textos, etc., son procesos explícitos del área de lenguaje y que el único responsable es el profesor de español. Por el contrario, en la actualidad se hace necesario que los docentes desde su disciplina, encuentren los modos particulares que tiene la escritura para enseñar las formas de pensamiento y conocimiento propias del área y su relación con el

lenguaje. Escribir es un proceso que involucra todas las asignaturas, y espacios, situaciones, escenarios, es una herramienta para la vida, que se formaliza no solo en los procesos de enseñanza del lenguaje en el contexto escolar, sino en las actividades sociales como la participación ciudadana.

La **concepción 2**, hace alusión a la relación entre escribir y aprender, en la cual la búsqueda y selección de la información por medio de la lectura, al igual que la escritura vista no solo como un acto de registro, se tornan importantes para los procesos de aprendizaje. Desde esta concepción se reconocen la creatividad, las ideas previas, los aportes y la construcción de conocimiento que se da en el proceso de escritura, dejando de lado la creencia de que es un acto memorístico en donde se repiten las ideas de otros. Al escribir se configura y concretan ideas, pero sobre todo se trascienden los saberes ya existentes, la escritura es un proceso polifónico, en el que se nutren los saberes y se construyen conocimientos.

La **concepción 3**, parte de la consideración de que los buenos escritores solo necesitan redactar una vez, está en contra de la concepción de que el lenguaje escrito es importante para la construcción del conocimiento, además al exigir un producto (texto terminado) se eliminan pasos importantes en la labor de escribir como lo son: la planificación, conciencia y transformación del escrito durante su elaboración, la evaluación y revisión, así como el uso de estrategias para su composición, por lo que no se reconoce que estos son algunos aspectos que hacen de esta labor un proceso complejo.

Finalmente, en la **concepción 4**, se establece la dicotomía frente a dos ideologías, la primera viene de creencias y prácticas tradicionalistas en donde se piensa que leer y escribir son actividades meramente técnicas, por lo que se apunta a leer con buena velocidad, siguiendo los signos de puntuación y con buena entonación o a escribir con buena caligrafía y ortografía, por

lo tanto, se asume que es en la clase de lenguaje donde los discentes aprenden a escribir “bien”. Mientras que la segunda, considera un texto adecuado porque responde de manera correcta a una situación de comunicación. El proceso de cambio de la primera ideología invita a tener en cuenta ambos aspectos, de manera que al escribir se contemplen tanto los elementos de forma, como la intención comunicativa, es decir, se piense en para quien se escribe, en qué contexto y con qué propósito, sin dejar de lado el rigor de la escritura (Castaño, 2014).

En este sentido, se hace necesario entender algunos de los modelos textuales que explican el proceso de producción escrita como tema principal de este trabajo y profundizar en el modelo por procesos aplicado al presente proyecto investigativo. Para empezar, se toma la definición descrita por Camargo, Uribe, y Caro (2011) quienes plantean que:

Un modelo se entiende, entonces, como un fundamento teórico y como un soporte de la relación entre disciplinas. Un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida. Enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural (p. 143).

Es decir, un modelo es la base o soporte racional que se enfoca en la construcción y reconstrucción de saberes, que se sistematizan para la generación de conocimiento relevante y principio explicativo de temas específicos. A continuación, se desarrollan algunos de los modelos que se han planteado al respecto de la escritura:

- Modelos de Producto
- Modelos de Redacción en Etapas
- Modelos por Procesos
- Modelos Contextuales o Ecológicos

- Modelos Didácticos

Los **modelos de producto**, centrados en el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes, y en el abordaje de la dimensión micro-estructural como la gramática y la ortografía y la macro-estructural desde el reconocimiento de las tipologías textuales (Camargo et al., 2011), dichos modelos analizan el producto de la actividad escritural desde una perspectiva puramente lingüística, y establecen dos enfoques de enseñanza. El primero, es un modelo oracional en donde se toman en cuenta las características estructurales y formales del texto, ejercitadas de una manera individual y por lo tanto descontextualizada, en este modelo se entiende la escritura como la descripción y evaluación de aspectos formales. El segundo, es el modelo textual basado en la perspectiva funcionalista del lenguaje, por medio del uso de textos reales, escritos en un contexto situacional real y correspondientes a diversas tipologías textuales según la intención. Este modelo considera que el conocimiento que se tenga de la estructura, la gramática y de las funciones de la lengua favorece a la formación de escritores competentes (Camargo et al., 2011).

Los **modelos por procesos** definen inicialmente la escritura como una actividad contraria a la lectura, como una transducción directa de fonemas en símbolos gráficos (Hernández y Quintero, 2002). Dichos modelos, consideran posteriormente que la escritura es un acto complejo, estimulante y multidimensional que requiere de estrategias cognitivas y meta-cognitivas para el desarrollo de procesos cognitivos superiores.

Particularmente, los **modelos por procesos cognitivos**, reconocidos en los años 80 y 90, plantean según Carlino *et al.* (2003) y Cassany (1987), que un escritor experto, tiene estrategias para afrontar la “sobrecarga cognitiva” que este acto implica, lo que lleva al estudio de los procesos mentales involucrados. A su vez, este modelo fue complementado con los modelos por etapas.

En esta línea, la propuesta de Hayes y Flower (1980) permitió desviar la atención del análisis de los escritos centrados en aspectos meramente lingüísticos, para dar paso al análisis del proceso de composición, el cual consiste en tres elementos fundamentales, primero tener en cuenta el entorno de la tarea, el tema, la audiencia, etc., segundo, los conocimientos conceptuales y situacionales que se encuentran en la memoria a largo plazo y que hacen referencia a todo el saber que se involucra no solo del tema, sino del contexto de escritura y del lector y su contexto, del género y del tipo de texto, etc., tercero, reconocer los procesos cognitivos de la escritura para su redacción como la planificación, la elaboración del texto y la revisión.

Los **modelos por etapas**, consisten en el desarrollo de una serie de fases sucesivas en la escritura: la planificación, la puesta en texto o redacción del contenido en el papel, revisión serie de correcciones sucesivas (cuantas veces sea necesario) y edición o presentación definitiva del producto final. Las etapas antes mencionadas se tienen en cuenta en el **modelo por procesos**, adicionando que éstas están conformadas por procesos mentales que ocurren indiscriminadamente durante la producción; además comprenden, aspectos como el control consciente y reflexivo del acto comunicativo, el propósito del escritor, el posible lector, plan de acción, contenido, tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía y signos de puntuación.

La atención en los procesos cognitivos implicados es fundamental, ya que el escritor debe hacer uso consciente de cada uno de ellos, además de acuerdo con Hayes y Flower (citados por Álvarez, T. & Ramírez, R., 2006) existen otros procesos como la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de composición más que en el producto, involucrados en la escritura. Más adelante retoman y adicionan la memoria de trabajo, la motivación (predisposición, interés, concepciones alternativas, motivaciones extrínsecas o intrínsecas), las

emociones (placer o angustia al momento de escribir) y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión (metacognición-solución de problemas), relacionando estos con el contexto social y cultural. Además, Camargo *et al.* (2011) afirman que este modelo aporta en la reflexión de los docentes frente a los procesos distintivos del pensamiento durante la composición escrita de los estudiante, e involucran la planificación en el hacer, el decir y el componer, teniendo en cuenta el contexto de la tarea, los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos, procesos de planificación, elaboración y revisión, fijándose objetivos tanto de forma como de fondo y todo lo que el proceso de escritura implica según este modelo.

Otros modelos existentes son los **modelos ecológicos**, referidos a la escritura como un proceso comunicativo, los cuales tienen en cuenta procesos individuales como la resolución de problemas y la significación del contexto de escritura con función comunicativa, lo que implica contemplar la construcción de significados en ambientes familiares, escolares y sociales y la influencia de estos sobre el escrito (Camargo et al., 2011).

Asimismo, los **modelos didácticos** enmarcados en la polisemia de la palabra didáctica han abordado y constituido algunos aspectos importantes bajo la mirada de la dimensión cultural y todo lo que ello implica, estos modelos toman en cuenta los procesos de pensamiento para luego, bajo la actividad regulada, hacer una composición escrita que ha pasado por un proceso complejo en una situación contextualizada específica.

Finalmente, el **modelo sociocognitivo pragmalingüístico y didáctico del grupo Didactext**, complementa la propuesta de Hayes (1996), y a su vez se basa en el modelo por procesos de Hayes y Flower (1980), ya que tiene en cuenta no solo los aspectos cognitivos sino también factores sociales, culturales, motivacionales, afectivos, físicos (viso-motore), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales (Álvarez, 2003).

Este modelo, toma en cuenta además la interacción de tres dimensiones: el ámbito cultural, el contexto de producción y el individuo.

Desde la dimensión cultural, la propuesta toma como fundamento teórico los aportes de Bajtín (como se cita en Grupo Didactext, 2003) quien entiende la cultura “como un sistema de diálogos que involucra la representación de hablas, de estilos, de concepciones concretas, de las cuales el individuo se alimenta (heteroglosia)” (p. 83).

En lo que respecta a la segunda dimensión, contexto de producción, se tiene en cuenta la audiencia, los colaboradores, los interlocutores y la diversidad de contextos y grupos a los que se puede llegar a pertenecer, los cuales determinan la variedad de textos.

Finalmente, en la dimensión del individuo, como compositor de textos, se contemplan tres subdimensiones: memoria, motivación-emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas.

La Memoria, hace referencia a que cada cultura tiene una forma de simbolizar el mundo, el tiempo. La naturaleza, el espacio, es decir, sus propios sistemas representacionales. El grupo Didactext toma el modelo de memoria propuesto por Hayes (1996) antes mencionado, y a este se le adiciona la influencia de la cultura en la conformación de la mente humana. La **Motivación-emociones**, involucra funciones que los sujetos usan en el inicio, mantenimiento y final de una conducta dirigida a una meta. Todo esto relacionado con procesos psicológicos y con actitudes, creencias y percepciones sobre sí mismo, sobre la tarea escritural y los objetivos propuestos, expectativas e intenciones. Y finalmente, las **Estrategias cognitivas y metacognitivas**, entendidas como procesos específicos que buscan la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada (Grupo Didactext, 2003).

2.4 Propuesta de Jolibert

De manera particular, el presente proyecto se fundamenta en los aportes de Jolibert (1997), esta autora contempla el enfoque comunicativo de la escritura dentro de un marco didáctico donde se evidencian las bases lingüísticas y psicolingüísticas de la producción basadas al mismo tiempo en el modelo por procesos de Hayes y Flower (1980).

Dicha propuesta, elaborada por Jolibert y Sraïki (2009) frente a los siete niveles de conceptos lingüísticos para la producción y comprensión de textos. A continuación, se explican los siete niveles.

La **noción de contexto (contexto del texto, no de la palabra)** hace referencia al contexto general del texto al momento de leer o escribir, es decir, la percepción del estudiante frente al contexto situacional cercano y comunicativo del escrito, por ejemplo, del emisor, del contenido, del propósito, pertinencia del texto, etc.

A su vez, se considera la **situación de comunicación** en la cual se tiene en cuenta el contexto cultural o contexto lejano del texto, es decir; las circunstancias sociales, políticas, literarias, históricas, etc. Así mismo, el conocimiento frente a la producción, edición, difusión, etc.

Igualmente, se tiene presente el **tipo de texto** y su función, siendo importante la diferenciación y características para definir propósitos de escritura, estilos de escritura, estructura, gustos e intereses al momento de leer, etc.

Además, se contempla la **superestructura del texto** que tiene que ver con la organización espacial y dinámica interna de un texto en cuanto a su articulación u orden lógico de las partes de un texto.

De igual manera, dicha propuesta da lugar a **la lingüística textual**, que hace referencia a la coherencia del discurso y la cohesión del texto, teniendo en cuenta recursos que tejen el sentido lógico del escrito como las opciones de enunciación, anáforas o sustitutos, pronombres, conectores y signos de puntuación con función lógica, relación entre temas y uso de adjetivos y adverbios efectivos. Así como, la **lingüística oracional**, que considera los conceptos funcionales a nivel de la frase como aspectos sintácticos, lexicales y ortográficos.

Y finalmente, contempla la **lingüística a nivel de la microestructura del texto**, en la cual se tienen en cuenta los conceptos que funcionan a nivel de la palabra, a razón de su sentido, su morfología (relaciones fonema-grafema, prefijos, sufijos, artículos y preposiciones), Aspectos sintácticos (marcas nominales y verbales) y aspectos semánticos (combinaciones de las letras).

De acuerdo con los niveles referidos y para efectos prácticos, en el presente proyecto se utilizan los niveles: noción de contexto que tiene en cuenta a su vez la situación de comunicación, el tipo de texto, la superestructura y la lingüística textual, para la producción escrita de textos expositivos.

Además de lo anterior y teniendo en cuenta no solo la propuesta de Jolibert, sino lo referido en los modelos por procesos a nivel general, el proyecto aquí descrito aborda las siguientes dimensiones, como aspectos claves que han de tenerse en cuenta para llevar a cabo la producción de textos:

1. La situación de producción y su caracterización por parte del enunciador

Es una situación de comunicación dinámica y real que está determinada por relaciones de enunciación que dependen del medio social, situaciones específicas inmediatas y comportamientos culturales, donde se utiliza la palabra de forma oportuna, coherente, adaptada y con un propósito.

2. Producción de textos – proceso de textualización

Basado en el modelo por procesos de Hayes y Flower (1980), busca el control de la producción, de reflexión consciente, y aliviar la sobrecarga cognitiva por medio de tres operaciones generales para la producción de textos: La planificación textual, la textualización y la relectura de los textos o revisión.

3. Textos y tipo de textos

Son los escritos que existen en nuestra sociedad y aunque su clasificación es variada son aquellos textos a los cuales los estudiantes tienen acceso, por lo que es necesaria la apropiación de sus principales características.

4. Superestructura o esquema tipológico

Adicional a el propósito comunicativo, la superestructura también permite diferenciar una noticia de un cuento, aunque ambos en sus líneas hablen de animales, la superestructura es definida por Van Dijk (1992) como la organización jerárquica y esquemática que define el orden global del discurso que caracteriza el tipo de texto. A su vez, Jolibert (1997) aporta dos aspectos que confluyen al identificar un esquema tipológico: la silueta o distribución espacial del texto y la dinámica interna referente a su lógica de organización del texto.

5. Gramática textual

Frente este último aspecto se toman elementos operacionalizables desde el punto de vista pedagógico, para la presente investigación se tienen en cuenta las opciones de enunciación, las redes semánticas, conectores y signos de puntuación.

A partir de lo anterior, se hace necesario desarrollar en el aula actividades que contemplen los aspectos antes mencionados, en el análisis y producción de variadas tipologías textuales, con

el fin de diferenciar sus propiedades y propósitos, y de manera específica reconocer las particularidades del tipo de texto expositivo-descriptivo que se aborda a continuación.

2.5 Tipo de texto

Son diversas las tipologías textuales que pueden abordarse en los procesos de enseñanza al interior de la escuela, ya que dicha variedad aporta a la construcción del pensamiento y al desarrollo de lectores críticos y competentes, capaces de enfrentarse a la posterior comprensión y producción de distintos textos que atiendan a diversidad de propósitos, al respecto Camps (2003) manifiesta:

Más reciente es el interés de la escuela por la comprensión y la producción de textos no literarios. La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas han ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de textos de diferentes tipos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las materias del currículo. (p. 8)

Así pues, el conocimiento sobre la estructura y planos de organización de diferentes tipos de textos en la escuela, tienen como finalidad una mejor comprensión y composición de los mismos, por lo que se hace necesario conocer, explorar, analizar y entender sus principales características y funciones, en este caso el interés se centra en el texto expositivo, como objeto de estudio y eje fundamental de la secuencia didáctica propuesta.

La importancia de esta tipología textual radica, en que son textos bastante consultados por los estudiantes en su vida académica y hacen parte de la cotidianidad, al informar, exponer o explicar asuntos en la diversidad de contextos sociales, académicos, familiares, entre otros.

Como lo plantea Álvarez (1996) la función del texto expositivo:

Es sobre todo informar, aportar conocimientos, transmitir saberes; al igual que cualquier otro texto, se producen estos textos en una situación de comunicación determinada [...]

se caracteriza, por tanto, estos textos por una voluntad de hacer comprender —y no solamente decir— determinados fenómenos. (p. 35-36)

Por lo tanto, en búsqueda de una estructura común para el tipo de texto expositivo, Álvarez (1996) propone: *La superestructura*, como sistema representacional que los sujetos elaboran por medio de esquemas que permiten distinguir la forma/significado global del texto; es decir, de la macroestructura, teniendo en cuenta su función discursiva, frente a esto, el autor redefine la estructura propuesta por Kintsch (1982) y Meyer (1985) proponiendo los siguientes subtipos:

- Clasificación-colección
- Comparación y contraste
- Problema-solución
- Pregunta-respuesta
- Causa-consecuencia
- Ilustrativo
- Definición-descripción (p. 35).

El subtipo **clasificación-colección**, hace referencia a las tipologías que abordan un concepto y su forma de clasificación, dividido en clases que determinan las relaciones entre los elementos del conjunto.

El subtipo **comparación y contraste**, expone las semejanzas y diferencias existentes entre dos contenidos, temáticas, ciencias objetos o conceptos comparables entre sí.

El subtipo **problema-solución**, busca proponer medidas que permitan resolver una situación conflictiva.

El subtipo **pregunta-respuesta**, en una primera fase busca contestar las preguntas ¿Por qué...? ¿Cómo...? Sobre el tópico problemático y en una segunda fase de forma analítica dar respuesta a la solución del problema.

El subtipo **causa-consecuencia**, expone información que se organiza por medio de las relaciones causales entre actos, fenómenos o efectos propiciados por la causa y lo que surge bajo esta, la consecuencia.

Respecto a el subtipo **ilustrativo** “con fines mostrativos es una constante en este tipo de textos, se manifiesta bien sea a través de fotografías, vistas panorámicas, planos, gráficas, tablas, cuadros, esquemas, etc.”

Finalmente, el subtipo **Definición-descripción** el primer término hace referencia a un concepto, ley, teorema, axioma, principio, etc. Mientras que el segundo; hace referencia a la estructura, morfología, procedimiento, procesos, funciones, fases, mecanismos, sistema, composición, ciclos, características, propiedades, cualidades, etc. (Álvarez, 2004, p. 22).

Este último, corresponde al subtipo elegido para el desarrollo del presente proyecto debido a su importancia por su uso frecuente en el discurso social, tanto en la oralidad como en la escritura, como una forma complementaria a explicar. Además, permite desarrollar la capacidad de observación para generar representaciones detalladas que dan cuenta de la realidad; por esto, se hace necesario profundizar en este subtipo, el cual de acuerdo con Álvarez (2005) pretende “dar la impresión de que se puede figurar el objeto descrito: hacer ver, dar la impresión de ver” (p. 111).

Según Mendoza (2007) los textos de *definición-descripción* son una representación lingüística del mundo real, en los que se busca que éste sea percibido a través de los sentidos. El tipo de texto descriptivo de interés en el presente proyecto es el científico o técnico, ya que busca

reproducir el tema u objeto con detalle y de manera objetiva, este tipo de textos se pueden encontrar en los libros académicos. Según el tema “los animales del entorno” también se puede usar la descripción topográfica; es decir, de lugar o paisaje donde vive el animal.

Ahora bien, la superestructura del texto expositivo descriptivo, de acuerdo con Adam (como se citó en Álvarez, 2005), se presenta como una secuencia jerárquica conformada por el anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización, dicha organización del discurso se aborda a continuación:

El **anclaje** orienta la relación de las proposiciones con un determinado tema y garantiza la unidad semántica con el texto, la **aspectualización**; es la fragmentación de los constituyentes que describen el objeto o tema en sus partes y propiedades, la **puesta en relación**; involucra el objeto descrito con el mundo exterior y está constituido por el enmarque situacional y sus asociaciones, finalmente la **tematización**; esta última para fines prácticos es remplazada por la **fórmula de cierre** ya que la tematización asegura la progresión teórica, siendo este elemento ya medido en otra dimensión de la fase operativa entendida como redes semánticas descrita más adelante, mientras que la fórmula de cierre alude al fragmento final del texto donde aparece expresado un resumen o conclusión.

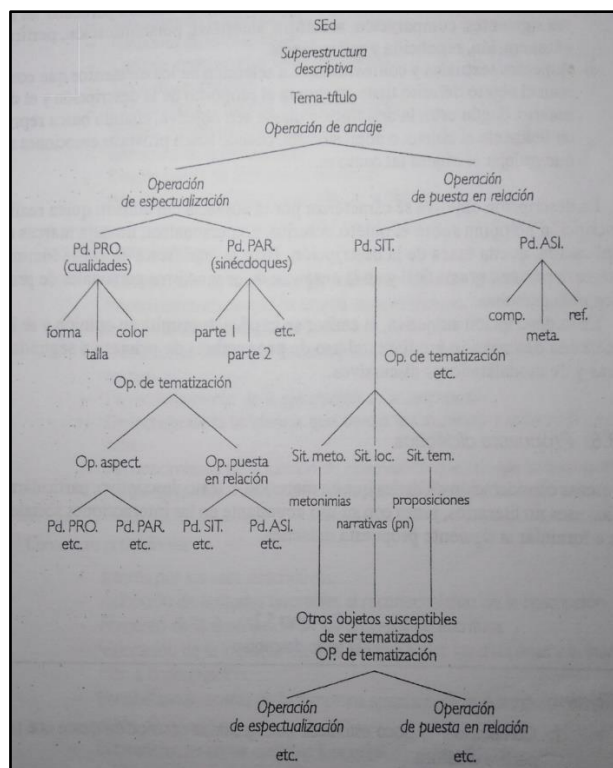


Imagen 1. Superestructura del texto expositivo tipo descriptivo propuesta por Adam (1992) tomado de Álvarez (2005, p. 114)

Teniendo en cuenta la superestructura planteada, Álvarez (2005) refiere algunas de las funciones de la descripción:

La construcción y difusión del saber, que implica hacer comprender mediante explicaciones detalladas para proporcionar conocimiento.

Función evaluadora, que involucra operaciones de jerarquización o clasificación, en ocasiones permite adoptar cierto punto de vista y vehicula valores.

Función reguladora, por medio del discurso tanto en retrospectiva como prospectiva hacia el futuro.

Función de textualización, en este caso hace referencia al campo científico, donde la descripción obedece a normas precisas: formalidad, saber enciclopédico, uso de marcas textuales específicas, uso de léxico, y superestructura, etc.

Es importante resaltar que, el texto expositivo descriptivo tiene dentro de sus funciones, dar a conocer el tema teniendo en cuenta la intención comunicativa y función social en un contexto real, por lo que a continuación se aborda el enfoque comunicativo.

2.6 Enfoque comunicativo

Se toma el enfoque comunicativo como apoyo metodológico por su importancia en las interacciones sociales en el aula, ésta corriente metodológica se encuentra encaminada al desarrollo de la competencia comunicativa, superando el enfoque de enseñanza del lenguaje como sistema de reglas meramente lingüísticas, pensando el aula como un microcosmos, una pequeña comunidad, un escenario comunicativo en donde se dan procesos naturales de participación, interpretación, inferencias y puesta en escena de diversas intenciones.

En la corriente comunicativa se destacan los aportes del sociolingüista y antropólogo estadounidense Hymes (1972) quien define la competencia comunicativa como la capacidad de una persona fundamentada en el conocimiento implícito y la habilidad que esta tenga para el uso del lenguaje, teniendo en cuenta: cuando algo es posible, factible, apropiado y ejecutado efectivamente de acuerdo al contexto sociocultural en el que se está.

Así pues, Hymes (1972) aporta que “la realidad de los niños como seres que comunican requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales jueguen un papel explícito y constitutivo” (p.15) señalando la necesidad de involucrar el aspecto sociocultural en el estudio del lenguaje, ya que es más que evidente que este implica no solo un sistema de reglas, sino que es un mecanismo didáctico y activo en los procesos de creación de significados.

En este sentido, el autor relaciona la función comunicativa con los procesos pedagógicos y educativos desde una perspectiva socio constructivista, teniendo en cuenta aspectos que se presentan en el aula como son: una comunidad lingüística heterogénea, con competencia

diferencial, con el papel constitutivo de los factores socioculturales, diferencias socioeconómicas, dominio multilingüe, relatividad de la competencia en dos lenguas deferentes, percepciones sociales, valores expresivos, estilos contextuales, normas compartidas, competencia de lo apropiado: cómo, cuándo, dónde con quién, en qué forma y qué hablar, etc. (Hymes, 1972).

En concordancia con lo anterior, Lomas (1996) afirma que hay que entender la lengua como una acción humana y comunicativa, además manifiesta que:

De lo que se trata es de que los alumnos y las alumnas adquieran un conjunto de destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) que les permitan utilizar su lengua de una manera adecuada, eficaz y competente en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana (p.23)

En cuanto a estas destrezas, denominadas por Hymes (1972) como habilidades para el uso de la lengua, involucran el conocimiento relacionado con todos los aspectos comunicativos, a su vez con el conocimiento de saber interpretar y evaluar la conducta de otros y de sí mismo, además implica reconocer y aplicar lo que es formalmente posible, factible, y apropiado según el contexto. La competencia comunicativa relaciona además factores no cognitivos “La adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (p.22).

Por lo anterior, las nuevas teorías plantean que no solo se requiere la formación del conocimiento gramatical, es necesario sobre todo trascender a una competencia comunicativa, al respecto Lomas (1996) sugiere:

El conocimiento gramatical (entendido como el conocimiento de la estructura gramatical de la lengua) es una condición necesaria pero no suficiente para la mejora del uso expresivo y comprensivo del alumnado y por tanto para la adquisición del mayor grado posible de la competencia comunicativa [...] Dicho de otra manera: sabe cosas

sobre las palabras pero en determinadas situaciones comunicativas no sabe hacer cosas con las palabras [...] (exponer en clase, argumentar una idea, escribir con coherencia...). (p. 26)

De esta manera, el autor involucra una división de sub-competencias implicadas en el desarrollo de la competencia comunicativa, las cuales son necesarias para que el individuo pueda ejecutar de forma eficaz en contextos culturales variados, las habilidades comunicativas. Dicha clasificación se presenta a continuación:

La **competencia lingüística o gramatical**, favorece el uso correcto del lenguaje reconociendo la estructura sintáctica, léxica, morfológica y fonológica, así como la ortografía de los enunciados discursivos.

Mientras que la **competencia estratégica**, hace alusión al uso eficaz de recursos verbales y no verbales como herramienta para conseguir algo, para solucionar y sortear en la interacción situaciones con el destinatario, o dar a conocer opiniones de manera asertiva, estos como algunos ejemplos de esta competencia.

La **competencia sociolingüística**, según el Grupo Didactext (2003) “se ocupa de la vinculación de los diversos mensajes con los contextos y situaciones interactivas, convencionalismos, actitudes, normas en los que se utilizan y producen” (p. 98), lo que ayuda a regular el comportamiento según el conocimiento del contexto y permite la adaptabilidad en este y su situación comunicativa específica.

Por su parte, la **competencia textual o discursiva** retoma las reglas y normas textuales mencionadas en los modelos de la producción escrita que permiten construir conocimiento sobre la estructura de diferentes tipologías textuales y géneros discursivos, adecuándolos a la situación comunicativa con coherencia y cohesión.

Esta última conlleva a una **competencia literaria**, que involucra los procesos de lectura, habilidades expresivas, comprensivas y perceptivas del individuo. Esta competencia tiene en cuenta aspectos didácticos de los procesos de aprendizaje como: objetivos de enseñanza, selección de textos literarios, formas adecuadas de lectura sin dejar de lado el contexto social y cultural.

En lo que a la **competencia semiológica y mediática** se refiere, comprende las habilidades y conocimientos con respecto al uso del lenguaje tecnológico.

Todas estas capacidades evidencian la complejidad de la competencia comunicativa y todo lo que conlleva, por lo que también se plantea una estructura del hecho comunicativo de acuerdo con Hymes (como se citó en Tusón, 1996) quien hace un recuento de los ocho componentes que esta estructura debe tener:

1. **Situación:** la situación se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo, al tiempo y al lugar en que un intercambio verbal concreto se produce. Aquí es necesario distinguir las fronteras externas e internas, ya que la estructura del tiempo y el espacio puede afectar al tipo de comunicación que se está produciendo.
2. **Participantes:** Este componente se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales (estatus, papeles, bagaje de conocimientos, etc.) y a la relación que existe entre ellos (grado de conocimiento mutuo, relación entre iguales o jerárquica, etc.).
3. **Finalidades:** Bajo el rótulo de “finalidades” se incluyen tanto las metas, es decir, los objetivos de la interacción, como los productos, aquello que se obtiene al final de la interacción. Naturalmente, metas y productos pueden no coincidir.

4. **Secuencia de actos:** La secuencia de actos se refiere a la organización y estructura de la interacción, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructura/ n el/ los tema/ s.
5. **Clave:** La clave es el tono de la interacción, el grado de formalidad o informalidad, que lógicamente, puede depender del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que se persiguen, etc.
6. **Instrumentos:** Este componente incluye los múltiples canales privilegiados para el acto comunicativo.
7. **Normas:** Las normas pueden ser tanto de interacción como de interpretación. Se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten que los participantes realicen procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás.
8. **Género:** El género se refiere al tipo de interacción. Cada uno de estos tipos, normalmente, está organizado en secuencias diversas, entre ellas puede predominar una, la más característica de cada tipo de interacción. (p. 35-38)

Volcando esta teoría a la práctica en el aula, se hace necesaria la orientación y guía por parte de los docentes frente a esta competencia del uso del lenguaje con todo lo que implica, para que los discentes puedan exteriorizar de una manera adecuada y asertiva el uso de la palabra. Al respecto Tusón (1996) refiere que “La sociedad encarga a la institución escolar la formación de individuos socialmente competentes, que se distribuirán posteriormente en los diferentes escalones de la estructura social.” (p.32). De acuerdo con la autora, en el desarrollo de esta competencia, se requiere un análisis previo de la interacción cotidiana, para la intervención didáctica, ya que se integran elementos lingüísticos, socioculturales y cognitivos, además de los aspectos motivacionales antes mencionados.

De esta manera, se hace necesaria una participación sistematizada en el aula, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo por medio de diferentes experiencias, a continuación se define una forma de hacerlo.

2.7 Secuencia didáctica

Una Secuencia Didáctica es entendida como un conjunto de actividades diseñadas con el fin de cumplir objetivos específicos, por medio de la aplicación secuenciada de fases que consisten en la planeación, desarrollo y evaluación de dichas actividades en un período concreto, aplicado a la composición textual, es una “sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura” (Camps, 2003, p. 77). Esta estrategia didáctica, implica la planeación de objetivos claros respecto a una tarea, en este caso la producción de textos durante las fases mencionadas, teniendo en cuenta la intención comunicativa y las exigencias de contexto, al igual que la textualización que hace referencia al uso de las unidades lingüísticas de manera correcta en la producción.

De esta manera, Camps (2003) a través de sus investigaciones basadas en el trabajo por proyectos, por medio de actividades secuenciadas para la enseñanza de la producción escrita, ha demostrado que es posible evidenciar avances; para esto, es necesario saber de qué forma las tareas propuestas permiten a los estudiantes desarrollar las habilidades y competencias en la composición escrita y construcción de conocimiento, y proponer estrategias comunicativas con sentido y significado, relacionadas con el contexto. En consecuencia, la autora propone las siguientes características:

El carácter global de la secuencia, está fundamentado por la intención del uso de la lengua que impulsa el desarrollo de las actividades.

A su vez, la intención de las actividades proporciona sentido a las acciones que se llevan a cabo en la secuencia.

Las diversas situaciones interactivas que se generan en el proceso de producción inciden en el aprendizaje de los participantes.

De igual manera se establece que el desarrollo de una propuesta didáctica por proyectos puede proceder en tres momentos: preparación, ejecución y evaluación, abordados a continuación:

Preparación: Esta fase, corresponde a la búsqueda de respuesta a preguntas asociadas a las condiciones discursivas para el proyecto, que son específicas de cada situación, las cuales deben servir de motivación al estudiantado para su escrito; en dicha fase, se debe elaborar la representación dinámica de las actividades teniendo en cuenta la finalidad de la tarea: ¿qué hay que hacer?, ¿qué se va a escribir?, ¿con qué intención?, ¿quiénes serán los destinatarios?, ¿qué tenemos que aprender? Es importante tener claridad y hacer públicas las finalidades conceptuales, como la tipología textual y sus características, situación discursiva y normas generales de la composición escrita; así mismo, las finalidades procedimentales y actitudinales, y su aplicabilidad a la competencia comunicativa y social.

Realización: Este momento, involucra la producción del texto, que a su vez tiene en cuenta los subprocesos de planificación, textualización y revisión. Estos pasos implican una valoración constante y consciente de proceso de escritura, retomar objetivos, cambiar de ser necesario, escribir y reescribir por medio de revisiones sucesivas, no solo del escrito sino del cumplimiento de los objetivos, lo que involucra una reflexión metacognitiva del proceso, atendiendo los propósitos de la situación discursiva y las características formales y estructurales del tipo de texto.

Algunos puntos importantes son:

- La construcción de conocimiento por medio de la interacción con compañeros y profesores.
- Estructura de los contenidos clara, así como de aspectos formales del tipo de texto.
- Lectura de textos modelos que permitan tener claridad, base guía en la composición, en pensamiento y estilos de otros autores.
- Adquisición, práctica y automatización de los contenidos con respecto al texto y su composición.

Evaluación: Esta fase es continua en todo el proceso, no solo al final del mismo, involucra la actividad, las personas (compañeros, profesores como a sí mismo), y las estrategias o tácticas usadas. De igual manera, incluye el reconocimiento de oportunidades de mejora, objetivos logrados, reflexiones metacognitivas, etc. Por lo que dicha reflexión es importante en todo momento, debido a que la composición de textos como proceso complejo, exige el análisis de cada paso para obtener mejores resultados. Al respecto Camps y Ribas (2000) refieren:

Las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión. (p. 74)

Por consiguiente, es importante abordar también la reflexión en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, desde situaciones reales que generen conciencia sobre los procesos involucrados.

2.8 Práctica Reflexiva

La práctica reflexiva en el quehacer docente tiene como objetivo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la corriente socio-constructivista y el mundo globalizado que cada vez se apodera más de las prácticas educativas, los docentes buscan en la

actualidad, la formación de “ciudadanos de mundo” con habilidades comunicativas y competencias que impulsen el desarrollo humano por medio de la potencialización de las capacidades de los seres humanos para que tengan la vida que cada uno elija y quiera vivir, Sen (como se citó en Cejudo, 2006; Delgado, 2006; Bedoya, 2010) en su teoría del desarrollo humano, menciona la importancia y protagonismo que tiene la educación en esta finalidad. Esto implica docentes preparados y con una actitud reflexiva y metacognitiva constante, ávidos de cambios en pro de sí mismos y de sus estudiantes.

Es importante tener en cuenta que “una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la conciencia profesional” (Perrenoud, 2007, p. 48). Esta conciencia profesional refuerza la identidad, se concibe en la mente y se transmite a los demás por medio de la autoconfianza, la autoestima y el pensamiento positivo, pero estas cualidades no sirven de nada si no se tiene la capacidad de reflexión; porque con ésta, el profesional sabe que tiene los medios para analizar las situaciones, tomar decisiones y actuar de la mejor manera.

Para llegar a ser un profesional reflexivo es necesario ser obstinado y perseverante en la búsqueda de respuestas a las constantes cuestiones planteadas; además, implica tener un método, el cual exige formas de escritura, tácticas mnemotécnicas que permitan tener una memoria organizada, así como; conversaciones consigo mismo y con los demás. También es preciso debatir con base en determinados conocimientos, es decir, se requiere de la conceptualización para lograr la reflexión y el aprendizaje, el cual permite cambio y adaptación de las situaciones y solución de problemas. El profesional reflexivo no se conforma ni da por terminada la búsqueda, ésta siempre debe continuar, al respecto Perrenoud (2007) enfatiza en que “Los profesores que

no reflexionan más que por necesidad y que dejan de plantearse cuestiones desde el momento en que se sienten seguros, no son practicantes reflexivos” (p. 48).

En esta misma línea, el autor describe algunos aspectos que no ayudan a la consolidación de las prácticas reflexivas, explica que esta labor es mental y que exige energía; por lo tanto, la pereza intelectual la inhibe; al igual que, las preocupaciones económicas, de salud, familiares o laborales. Al mismo tiempo, plantea que “no es seguro que la inteligencia, el rigor y el buen criterio sean suficientes para alimentar una reflexión que incremente la eficacia de la enseñanza” (Perrenoud, 2007; p. 47).

Complementando lo antes mencionado, Shön (1987) plantea que “cuando un practico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas” (p. 19). Es decir que, aunque estas ayudan en la conceptualización y aprendizaje, no son suficientes si no se reflexiona en una situación, por lo que las acciones puestas en marcha deben estar orientadas con preguntas reflexivas que permitan identificar lo que pasó desapercibido, de manera que se pueda aplicar en una futura situación, con la finalidad de actuar siendo propositivos e innovadores.

Además, en ocasiones los docentes se enfrentan a situaciones que las teorías y conceptos almacenados no pueden solucionar, se encara un conflicto interno de valores y por esta razón aparecen auto-expresiones de desaprobación o insatisfacción, y en esos momentos las experiencias, las reflexiones y aprendizajes se complementan para de alguna manera “recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y aprobando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha” (Schön, 1987, p.19).

En dichos ejercicios de resolver problemas, improvisar, revisar el actuar en el aula, innovar, y propones nuevas alternativas de enseñanza y aprendizaje, refiere Perrenoud (2007) la

necesidad de hacer una distinción entre el pensar y la reflexión, pensar implica una actividad mental mientras que reflexionar toma el pensamiento como objeto mismo de introspección, es así como también el autor diferencia la reflexión en la acción y sobre la acción. En la primera; debe existir un equilibrio entre la reflexión y la acción por varias razones, el docente en su quehacer tiene poco tiempo para reflexionar, debe actuar rápidamente dependiendo de las múltiples circunstancias que pueden suscitarse en la escuela, si reflexiona demasiado el momento habrá pasado y si actúa sin reflexionar su decisión podría ser impulsiva, no controlada. Mientras que, en la segunda, generalmente se presenta en momentos donde el docente puede reflexionar tranquilamente sobre lo sucedido, sobre los resultados de sus acciones y por lo tanto permite la planeación para momentos similares en el futuro, por lo tanto; es una reflexión retrospectiva y prospectiva que encadena el pasado con el futuro. Se hace necesario, poner a prueba la capacidad reflexiva tanto en la acción como sobre la acción.

Para finalizar, se hace entonces obligatorio tomar el papel de profesor investigador en su escenario particular, como lo refiere Imbernón *et al.* (2002) la investigación como “un proceso indagativo encaminado a analizar situaciones educativas y/o sociales problemáticas, a formularlas, interpretarlas, comprenderlas para transformar la teoría y la práctica educativa [...] implica una actividad cognoscitiva del profesorado de análisis y reflexión”. (p. 11). Por lo tanto, el maestro debe involucrar la investigación y la reflexión en su quehacer permanente, pues cuestionarse respecto a su labor podría aportar a la mejora de su práctica docente.

3. Marco Metodológico

A continuación, se aborda el diseño metodológico que orienta el presente estudio, el cual está constituido por el tipo de investigación, diseño, población, muestra y sus parámetros de selección, hipótesis, variables y su conceptualización, así como la operacionalización de la variable dependiente, además de las diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de información. De igual manera, se exponen la unidad de trabajo y la unidad de análisis que dan cuenta del enfoque cualitativo, empleado con el fin de enriquecer el análisis, y se presenta el procedimiento llevado a cabo para obtener los resultados de investigación.

3.1 Tipo de investigación

La propuesta de investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cuantitativo, el cual de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003) implica el establecimiento de hipótesis y determinación de variables el diseño de un plan o propuesta, que permita posteriormente por medio de la recolección de datos medir las variables en un determinado contexto; las mediciones obtenidas se analizan y se establecen conclusiones respecto a la(s) hipótesis. Este tipo de investigación parte de elegir una idea y problematizarla, transformándola en una o varias preguntas de investigación para derivar las hipótesis y variables, específicamente en este estudio se pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica (variable independiente) en los procesos de producción de textos expositivos-descriptivos (variable dependiente), además de validar o rechazar las hipótesis formuladas, controlando la variable independiente y realizando un análisis estadístico de los efectos causados en la variable dependiente (Bisquerra y Sabariego, 2014), con la finalidad de proponer relaciones entre las variables, para llegar a conclusiones consistentes.

De acuerdo con lo anterior, en el análisis cuantitativo de los datos se contrastan los resultados de las pruebas Pre-test y Pos-test, aplicadas antes y después de la implementación de la Secuencia didáctica.

Además, se lleva a cabo un proceso de complementariedad de métodos, para una mirada más amplia de problema, en este sentido, se realiza un análisis cualitativo respecto a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje del docente investigador. Este enfoque permite comprender un fenómeno social, por medio del desarrollo y análisis de supuestos durante o después de la recolección de los datos (Hernández et al., 2003). En este caso se busca entender e interpretar los hechos que acontecen en las prácticas de enseñanza y en los procesos reflexivos frente al quehacer docente, por medio de la observación y la descripción detallada de los sujetos, las situaciones y las interacciones que se dan antes, durante y después de la implementación de la Secuencia didáctica.

3.2 Diseño de investigación

El diseño que orienta la investigación, es de tipo cuasi-experimental intragrupo, debido a que se toma un solo grupo experimental, establecido previamente y seleccionado intencionalmente y no de manera aleatoria, para el desarrollo de la propuesta. A dicho grupo se le aplica una primera prueba o Pre-test, con la cual se pretende valorar el nivel inicial de los procesos de producción de textos expositivos y una segunda o Pos-test, una vez implementada la secuencia didáctica, para determinar el estado final y las transformaciones en la producción de los estudiantes. Este diseño proporciona un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez, debido al control de la variable independiente, aunque lleguen a existir otras variables que no se puedan controlar (Bisquerra, 2014).

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población.

La población objeto de estudio, está conformada por estudiantes de grado 6°, 7° y 8° de básica secundaria, posprimaria de la zona rural del departamento de Risaralda.

3.3.2 Muestra.

La muestra está conformada por 13 niños de grado 6°, 7° y 8° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, Sede rural El Tigre del municipio de Belén de Umbría.

Tabla 1.
Caracterización de la muestra

Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario Sede el Tigre						
Grados	Número de estudiantes	Género		Edad	Estrato	Escolaridad de los padres
		M	F			
6°	3	2	1	11-17	La muestra estudiada se ubica geográficamente en una zona rural, en el municipio de Belén de Umbría; pertenecen además a los estratos socioeconómicos 0 a 2. Los padres de los estudiantes son agricultores y las madres ayudan en época de cosecha y como amas de casa.	El 56% de los padres de familia tiene un grado de escolaridad entre 1 y 5. El 40% de los padres tiene un grado de escolaridad entre 6° y 11°. El 4% no asistió nunca a la escuela, y el 12% logro ser bachiller.
7°	4	4	0	12-15		
8°	6	3	3	13-14		
Total	13	9	4			

Fuente: Elaboración propia

Es importante indicar que una de las estudiantes se encuentra diagnosticada con disfasia.

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Estudiantes matriculados en el grado 6°, 7° y 8°
- Estudiantes que asistan al 80% de las sesiones

- Estudiantes que participen en la aplicación de las pruebas Pre-test y Pos-test

3.4 Hipótesis

A continuación, se presentan la hipótesis nula y de trabajo.

3.4.1 Hipótesis de trabajo H_1 .

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará en un nivel de significancia de 0,05 la producción de textos expositivos-descriptivos de los estudiantes de grado 6°, 7° y 8°.

3.4.2 Hipótesis nula H_0 .

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de textos expositivos-descriptivos en los estudiantes de grado 6°, 7° y 8°.

3.5 Variables

Las variables son características no estáticas que cambian según los sujetos y el contexto al que pertenecen, estas son constitutivas y se identifican con los constructos hipotéticos o elaboraciones teóricas difíciles de observar y medir (Bisquerra, 2014); por tal razón, en este capítulo se busca presentar una breve conceptualización de las variables, por lo que a continuación se definen aspectos importantes a tener en cuenta en la variable independiente “Secuencia didáctica” y se presenta la operacionalización de la variable dependiente o producción de textos expositivos para que sea observable y medible a través de una serie de indicadores.

3.5.1 Variable independiente.

La variable independiente corresponde a una Secuencia didáctica de enfoque comunicativo aplicada a los estudiantes de grado 6°, 7° y 8° de la Institución Educativa Nuestra Señora del

Rosario de la zona rural del municipio de Belén de Umbría, para medir los cambios en los procesos de producción de textos expositivos descriptivos.

La secuencia didáctica es un conjunto de actividades diseñadas con el fin de cumplir objetivos específicos por medio de la aplicación secuenciada de fases que consisten en la preparación, realización y evaluación de dichas actividades en un período concreto aplicado a la composición textual, se refiere a una “sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura” (Camps, 2003, p. 77).

La secuencia didáctica en el presente estudio, aborda tres momentos que a su vez están conformados por indicadores. La apuesta se desarrolló durante 15 sesiones y 21 clases de aproximadamente dos horas. A continuación, se muestra la tabla 2 con la información que corresponde a cada sesión y el número de clases por sesión y la tabla 3 que describe los momentos e indicadores de la variable independiente.

Tabla 2.

Fases, sesiones y número de clases de la secuencia Didáctica

Fases	Sesiones	Clases/2h aprox.
Preparación	Sesión N° 1 Contexto generador	2
	Sesión N° 2 Presentación y negociación de la secuencia	1
	Sesión N° 3 Fase de conocimiento sobre el tema	1
	Sesión N° 4 Tipología textual	3
	Sesión N° 5 Situación de comunicación	1
	Sesión N° 6 Texto descriptivo	2
	Sesión N° 7 Producción textual y revisión	2

	Sesión N° 8 Situación comunicativa	1
Desarrollo	Sesión N° 9 Plan de escritura - Superestructura	1
	Sesión N° 10 Ayudas lingüísticas para la escritura	1
	Sesión N° 11 Signos de puntuación	2
	Sesión N° 12 Redes semánticas	1
	Sesión N° 13 Opciones de enunciación – pronombres personales	1
	Sesión N° 14 Producción textual y revisión	1
	Sesión N° 15 Reescritura	1
Evaluación	Durante todas las sesiones	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.
Momentos de la variable independiente

Momentos	Indicadores (propuestas a realizar)
Preparación Momento en el que se establecen los parámetros relacionados con la formulación y planeación de la secuencia didáctica planteando los objetivos del aprendizaje (Camps, 2003).	<ul style="list-style-type: none"> Definir la Intencionalidad y propósito didáctico Presentación de la secuencia didáctica Presentación y negociación del contrato didáctico Preparación de los contenidos didácticos: procedimentales, actitudinales y conceptuales. Selección de los dispositivos didácticos. Tarea integradora Identificación de saberes previos Acercamientos iniciales al tipo de texto
Realización Proceso de intervención pedagógica que tiene como propósito el cumplimiento de los objetivos y que Implica la evolución de contenidos para la producción del texto,	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de la secuencia Presentación y negociación del contrato didáctico Exploración de conocimientos previos Lectura y comparación de diferentes tipos de texto Lectura y análisis de los textos expositivos descriptivos Establecimiento de la situación comunicativa

teniendo en cuenta las características formales del tipo de texto y sus condiciones de uso (camps, 2003).

- Actividades para el aprendizaje de la producción de texto expositivo descriptivo
- Planeación de la producción del texto
- Textualización
- Revisión
- Se repite el ciclo (planeación, textualización, revisión)

Actividades propuestas para cada dimensión:

- Escribir textos cortos con el mismo tema, pero diferente intención
- Elaboración de esquemas-plan de escritura
- Completar espacios en un texto con signos de puntuación según su función lógica
- Corregir conectores y signos de puntuación, dispuestos en un texto de forma errónea
- Elaboración de esquema para la superestructura
- Identificación y Clasificación de variados tipos de texto según su superestructura
- Ordenar fragmento de imágenes, frases y textos con sentido lógico.

Evaluación

Se valora todo el proceso, el cual es inherente al aprendizaje e involucra las interacciones entre compañeros y profesores y los instrumentos facilitadores, esta interacción tiene una función reguladora durante la elaboración del texto y del mismo aprendizaje (Camps, 2003).

- Análisis y presentación de los criterios de evaluación
- Coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación
- Actividades metacognitivas
- Presentación de lo realizado
- Entrega de los textos a sus destinatarios
- Cierre del proceso

Fuente: Elaboración propia

3.5.2 Variable dependiente.

La producción de textos expositivos de tipo descriptivo, es un proceso en el cual se involucra el tratamiento y resolución de problemas, mediado por procesos cognitivos ya que implica el manejo adecuado de la información. “Para construir el sentido del texto, el productor

debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.)” (Jolibert, 2009, p.54).

Respecto al texto expositivo, Álvarez (2004) plantea que la producción de este tipo de textos tiene como principal objetivo, “expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensible dichas informaciones” (p. 14). Se establece para la producción de este tipo de textos una superestructura que dé cuenta del anclaje, la aspectualización, puesta en relación y formula de cierre. A su vez la descripción, es realizar un tránsito de la percepción de lo observado al análisis del mismo para producir el texto (Álvarez, 2010, p. 122).

Específicamente con la variable dependiente, se pretenden abordar las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Tabla 4.
Operacionalización de la variable dependiente

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: PRODUCCIÓN ESCRITA Y PRODUCCIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO-DESCRIPTIVO		
Consigna: Escribe un texto donde describas un animal que se encuentre en tu vereda o veredas cercanas. Ten en cuenta que tu escrito será leído por tus compañeros.		
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
Situación comunicativa: Considera la función o intención comunicativa del enunciador en relación con el destinatario y las relaciones sociales que los determina; teniendo en cuenta el	Enunciador: Es quien escribe el texto asumiendo el rol de experto en el tema.	2 En el texto se evidencia el enunciador y la posición que asume como experto en el tema.
		1 En el texto se evidencia el enunciador, pero no su posición como experto en el tema.

<p>contenido en función de lo que se quiere decir. En otros términos, los parámetros que determinan la comunicación, esto es, el enunciador, el destinatario, el propósito y el contenido (Jolibert, 1997).</p>		0	En el texto no se evidencia el enunciador ni su posición como experto en el tema.
	<p>Destinatario: Es la persona o lector a quien va dirigido el texto, este puede identificarse por medio del léxico que se use en él.</p>	2	En el texto se evidencia el uso de un léxico pertinente y adecuado para el destinatario.
		1	En el texto se evidencia el uso de un léxico adecuado más no pertinente para el destinatario o viceversa.
		0	En el texto no se evidencia el uso de un léxico pertinente ni adecuado para el destinatario.
	<p>Propósito comunicativo: Indica la intención del enunciador con su escrito. En el texto expositivo descriptivo el propósito es reproducir el tema u objeto con detalle y de manera objetiva para hacer comprender mediante explicaciones.</p>	2	En el texto se evidencia el propósito de describir de forma detallada y objetiva el objeto o tema
		1	En el texto se evidencia el propósito de describir de forma detallada pero no objetiva el objeto o tema o viceversa.
		0	En el texto no se evidencia el propósito de describir de forma detallada ni objetiva el objeto o tema.
	<p>Contenido: Hace referencia al tema, es decir aquello sobre lo que se expone y describe información en el texto.</p>	2	En el texto se evidencia que se mantiene el tema, y que este tiene relación con la consigna.
		1	En el texto se evidencia que se mantiene el tema, pero este no tiene relación con la consigna.
		0	En el texto se evidencia que el tema no se mantiene, ni que tiene relación con la consigna.
<p>Superestructura: Forma en que se organiza el discurso, dentro del texto expositivo descriptivo, en donde se construye</p>	<p>Anclaje: Orienta al destinatario sobre la relación de las proposiciones con un determinado tema, coincide con el tema-</p>	2	El texto presenta un título relacionado con el tema por describir.
		1	El texto presenta un título, pero este no tiene relación con el tema por describir.

<p>una red semántica jerarquizada alrededor de un eje temático (Álvarez, 2005). En el texto expositivo descriptivo, se presenta una secuencia jerárquica conformada por el anclaje, la aspectualización, la puesta en relación y la fórmula de cierre.</p>	<p>título y garantiza la unidad semántica con el texto.</p>	<p>0 El texto no presenta un título.</p>
	<p>Aspectualización: Fragmentación de los constituyentes que describen el objeto o tema en cuestión: Partes y propiedades.</p>	<p>2 En el texto se describe de manera detallada las partes y propiedades más importantes del objeto o tema.</p>
		<p>1 En el texto se describe las partes o propiedades más importantes del objeto o tema, pero no de manera detallada.</p>
		<p>0 En el texto no se describen las partes o propiedades del objeto o tema.</p>
	<p>Puesta en relación: Relación del objeto con el mundo exterior. Lo constituyen las operaciones de enmarque situacional y asociaciones como comparaciones, analogías, ejemplificaciones, metáforas, entre otras.</p>	<p>2 En el texto se utilizan asociaciones como comparaciones, analogías, ejemplificaciones, metáforas, entre otras de manera correcta.</p>
		<p>1 En el texto se utiliza asociaciones como comparaciones, analogías, ejemplificaciones, metáforas, entre otras, pero de manera incorrecta.</p>
<p>Lingüística del texto: Son marcas o índices de referencia característicos para elaborar un texto y hacerse entender</p>		<p>0 En el texto no se utiliza ningún tipo de asociaciones como comparaciones, analogías, ejemplificaciones, metáforas, entre otras.</p>
	<p>Formula de cierre: Fragmento final del texto, donde aparece expresada una síntesis o conclusión.</p>	<p>2 El final del texto cuenta con una conclusión o resumen relacionado con el tema.</p>
		<p>1 El final del texto cuenta con una conclusión o resumen, pero no tiene relación con el tema.</p>
		<p>0 El final del texto no cuenta con una conclusión o resumen.</p>
	<p>Opciones de enunciación: Hace referencia al uso adecuado de la enunciación, en el texto expositivo predomina la</p>	<p>2 En el texto se mantiene el uso de la tercera persona y el tiempo presente.</p>
		<p>1 En el texto se mantiene el uso de la tercera persona, pero no el tiempo presente o viceversa.</p>

(Jolibert y Sraïki, 2009). Son las marcas o indicadores textuales, importantes para poder producir textos, dichas marcas tienen en cuenta la disposición estructural de la secuencia descriptiva y la organización semántica del texto (Álvarez, 2005).	tercera persona y el tiempo presente.	
	Redes semánticas: Son los tópicos que tejen el sentido a lo largo del texto, tienen en cuenta la progresión temática jerarquizando adecuadamente las ideas.	0 En el texto no se mantiene el uso de la tercera persona ni el tiempo presente.
		2 En el texto se evidencia la relación y jerarquización de ideas desarrolladas en cada párrafo.
		1 En el texto se evidencia relación, pero inadecuada jerarquización de las ideas desarrolladas en cada párrafo.
	Conectores: Son unidades lingüísticas entendidas como recurso de cohesión que articula los párrafos y facilita la comprensión de su progresión descriptiva.	0 En el texto no se evidencia la relación ni jerarquización de ideas desarrolladas en cada párrafo.
		2 En el texto se evidencia el uso de conectores con función lógica.
		1 En el texto se evidencia el uso de algunos conectores con función lógica y otros sin función lógica.
	Signos de puntuación: Hace referencia a las marcas o signos gráficos que permiten señalar las pausas, entonación e intención del enunciador, para establecer el sentido y la relación entre las partes del texto.	0 En el texto se evidencia el uso de pocos conectores y de forma repetitiva.
		2 En el texto se evidencia el uso de signos de puntuación atendiendo a su función lógica.
		1 En el texto se evidencia el uso de algunos signos de puntuación con función lógica y otros sin función lógica.
		0 En el texto no se usan los signos de puntuación o se usan sin función lógica.

Fuente: Elaboración propia

3.6 Técnicas e Instrumentos

Las técnicas e instrumentos empleados en la investigación para la recolección de información fueron: la observación participante, el Pre-test y el Pos-test, la rejilla de valoración y el diario de campo.

3.6.1 Observación participante.

La observación es una herramienta fundamental en la búsqueda del entendimiento frente a comportamientos sociales específicos que se dan en contextos particulares, por lo que se deben entender de una manera única como patrón cultural según Colby (como se citó en Hernández et al., 2003). Estas observaciones permitieron determinar las categorías, las cuales no son manipuladas ni controladas; por el contrario, son observadas y registradas con la finalidad de entenderlas y relacionarlas posteriormente con los resultados. Las observaciones son registradas en un diario de campo, allí se describió de manera detallada las interacciones cotidianas en el aula, discusiones en grupo, evaluaciones y reflexión de experiencias personales y colectivas.

3.6.2 Instrumentos de recolección Pre-test y Pos-test.

Específicamente como instrumento para la recolección, se establecieron las pruebas Pre-test y Pos-test constituidas cada una por la consigna:

Escribe un texto donde describas un animal que se encuentre en tu vereda o veredas cercanas. Ten en cuenta que tu escrito será leído por tus compañeros.

Dicha consigna fue validada por pruebas piloto y prueba de expertos, la primera consistió en aplicar el Pre-test a estudiantes con características similares a las del grupo objeto de estudio, y la segunda implicó la revisión por parte de los expertos Mg. Martha Lucía Garzón y Mg. Daniel Mauricio Guerra de la Universidad Tecnológica de Pereira para así llegar a la consigna definitiva.

Con las pruebas se pretendía evaluar el estado inicial y final de los estudiantes en relación a su desempeño en las dimensiones de situación comunicativa, superestructura y lingüística textual en la producción de textos expositivos descriptivos.

3.6.3 Rejilla de valoración.

Es el instrumento utilizado para la recolección de la información a partir de las dimensiones establecidas (situación comunicativa, superestructura y lingüística textual) en la producción de textos expositivos durante las pruebas aplicadas. Cada dimensión cuenta con cuatro indicadores a los cuales se les otorgó valores de cero, uno y dos según el nivel de la producción textual de los estudiantes que corresponden a calificación bajo, medio y alto respectivamente. Esta rejilla se aplicó en dos momentos: 1) Pre-test, evidenciando el nivel inicial de los procesos de producción de textos y 2) Pos-test, una vez implementada la secuencia didáctica, para determinar el estado final y las transformaciones en la producción de los estudiantes.

3.6.4 Diario de campo.

El diario de campo es un instrumento fundamental para el registro de la información, tal como se percibe de la realidad, apoya técnicas como la observación participante ya que según Martínez (2007) “es el principal instrumento de registro en procesos de observación” (p. 76) Puesto que permite sistematizar el ejercicio docente durante el proceso, con la finalidad de enriquecer y transformar la práctica investigativa, esta experiencia requiere de habilidad por parte del observador para ver más allá y convertir en extraño lo meramente cotidiano para su análisis y reflexión.

3.7 Unidad de trabajo y unidad de análisis

Unidad de trabajo. Una docente de básica secundaria con seis años de experiencia y con formación como Química Industrial. De los cinco años, cuatro en el sector privado, dos de ellos fueron en colegio privado secundaria, dos en básica primaria y secundaria con niños con Necesidades Educativas Especiales, y dos en sector público posprimaria.

Unidad de análisis. Análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza del lenguaje, específicamente de la producción de textos expositivos.

A partir del análisis del diario de campo y la fundamentación teórica sobre el análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza, emergieron las categorías de la tabla 5, las cuales se concretaron con el grupo de estudiantes de la quinta promoción en profundización de la línea de Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación.

Tabla 5.
Categorías

Categorías	Definición
Dominio disciplinar del lenguaje	Conocimientos y saberes del docente sobre el lenguaje
Estrategias del lenguaje de enseñanza	Actividades y herramientas que utiliza el docente para enseñar el lenguaje
Planeación del lenguaje	Guía para el desarrollo posterior de la clase
Evaluación del lenguaje	Estrategias que el docente utiliza para dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes y los momentos en que son utilizadas
Auto-cuestionamiento	Acciones en las cuales el docente se pregunta sobre sus actuaciones
Rupturas	Acciones realizadas por el docente encaminadas a modificar sus rutinas como consecuencia de las situaciones que se presentan en el contexto del aula

Fuente: Elaboración propia

3.8 Procedimiento

A continuación, se evidencian las fases del proceso investigación:

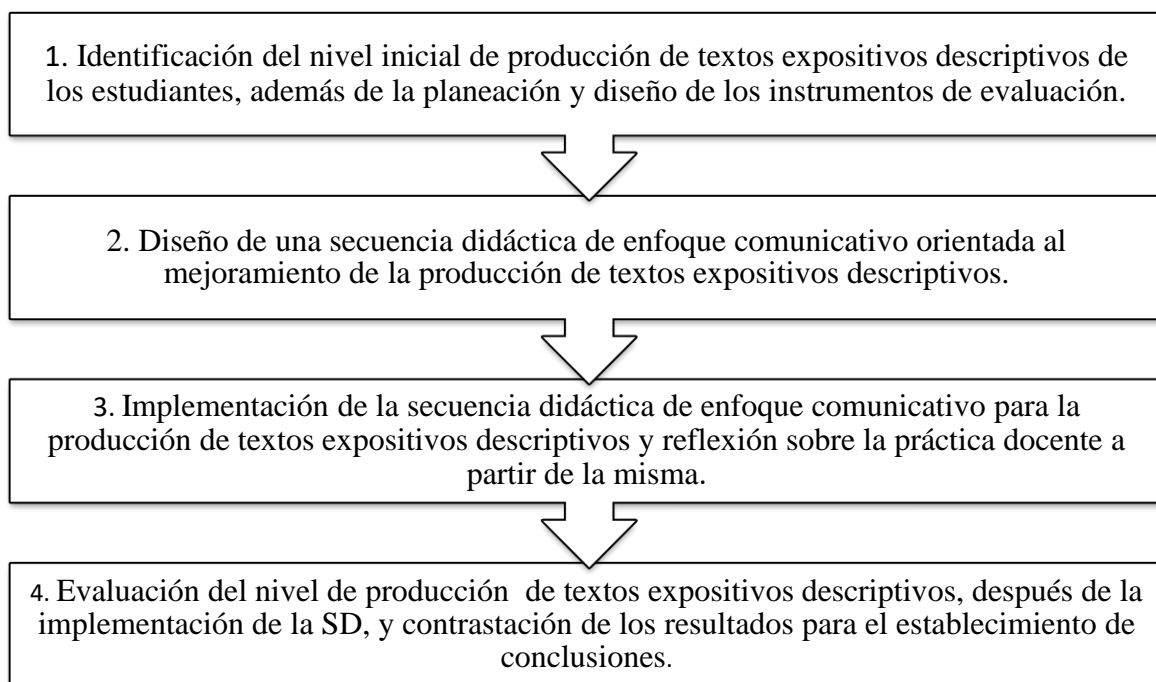


Figura 1. Fases del proceso de investigación. Elaboración propia.

4. Análisis de la información

En este capítulo, se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir del desarrollo de la investigación. En primer lugar, se realiza el análisis de los datos cuantitativos, cuyo objetivo es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos de tipo descriptivo, de los estudiantes de grado 6°, 7° y 8° de un aula de posprimaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Belén de Umbría; y en segundo lugar, se complementa con un ejercicio de interpretación de orden cualitativo, con el fin de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la docente investigadora.

Para tales fines, inicialmente se realiza la validación de hipótesis por medio del estadígrafo T-student, luego se contrastan los resultados de los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test, tanto generales como en cada una de las dimensiones e indicadores de la variable dependiente y posteriormente y mediante el análisis de los registros llevados a cabo en un diario de campo, se realiza una reflexión e interpretación de las prácticas de enseñanza de la docente, teniendo en cuenta las categorías emergentes: Dominio disciplinar del lenguaje, estrategias en la enseñanza del lenguaje, planeación del lenguaje, evaluación del lenguaje, autocuestionamiento y ruptura.

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo de la producción de textos expositivos-descriptivos.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos expositivos-descriptivos

Inicialmente se contrastan los resultados obtenidos por los estudiantes, en las pruebas Pre-test y Pos-test, mediante el estadígrafo T-student, para la validación de hipótesis. Después, se realiza un análisis comparativo Pre-test/Pos-test del desempeño general de los estudiantes, al

igual que su desempeño en cada una de las dimensiones e indicadores que conforman la secuencia didáctica.

4.1.1 Validación de hipótesis.

A continuación, se presenta la prueba T-student, la cual permite comprobar la eficacia de la secuencia didáctica por medio de la comparación de medias de dos muestras emparejadas Pre-test y Pos-test, para determinar si se aprueba la hipótesis nula o la hipótesis de trabajo.

Tabla 6.

Prueba T-student para muestra de dos medias emparejadas Pre-test y Pos-test

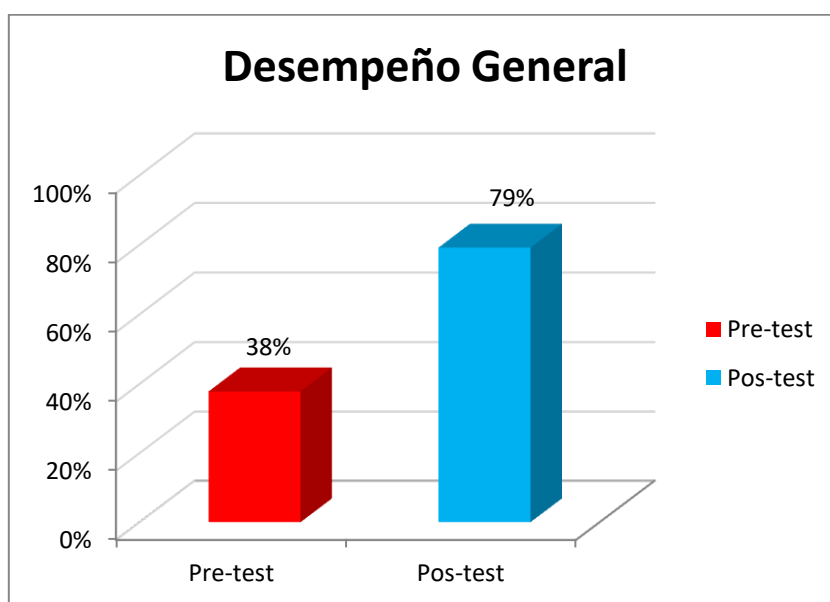
	<i>total Pre-test</i>	<i>total Pos-test</i>
Media	9,076923077	14,15384615
Varianza	15,57692308	35,80769231
Observaciones	13	13
Coefficiente de correlación de Pearson	0,747498514	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	12	
Estadístico t	-4,56531546	
P(T<=t) una cola	0,000324361	
Valor crítico de t (una cola)	1,782287556	
P(T<=t) dos colas	0,000648722	
Valor crítico de t (dos colas)	2,17881283	

Fuente: Elaboración propia

Al aplicar la prueba *T-Student*, para analizar los resultados de la producción de textos expositivos-descriptivos, se pudo observar que el valor de significancia bilateral P (T<=t) dos colas es 0,000648722 y es inferior al alfa $\alpha=0,05$, equivalente a un 5% de margen de error establecido para los estudios en las ciencias sociales, en otras palabras, la diferencia entre las

medias es estadísticamente significativa, lo que permite afirmar que la secuencia didáctica tuvo incidencia en las mejoras observadas en las dimensiones asociadas a la producción de textos, por lo que se evidencia apropiación por parte de los estudiantes, en lo que a la producción escrita de textos expositivos-descriptivos se refiere. Por lo anterior, se acepta la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula.

A continuación, se realiza la interpretación de la gráfica 1 que presenta el desempeño general en la producción de textos expositivo-descriptivos de los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test.

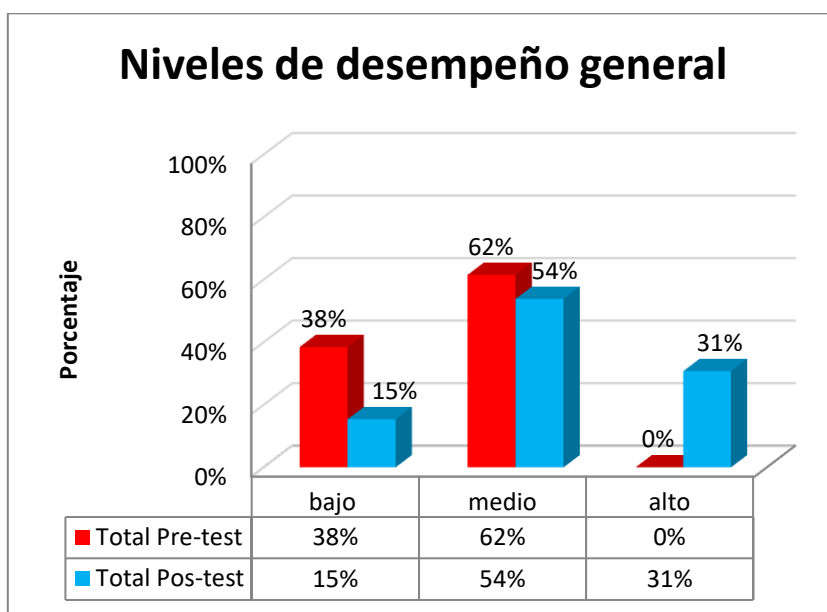


Grafica 1. *Comparativo desempeño general Pre-test y Pos-test*
Fuente: Elaboración propia

Estos resultados reflejan un aumento de 41 puntos porcentuales, lo que permite inferir que después de haber implementado la secuencia didáctica, los estudiantes lograron avanzar en la comprensión y posterior uso de aspectos asociados a las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, en sus propios escritos.

En términos generales, estos cambios podrían atribuirse a que la propuesta metodológica de una secuencia didáctica implica la planeación, teniendo en cuenta los intereses y contextos del estudiante, además de los objetivos según los contenidos y los dispositivos didácticos requeridos para el alcance de los indicadores que se quieren lograr. Pero, además, este tipo de propuestas contemplan los ritmos de los estudiantes, sus intereses y necesidades y parten de la idea de la cooperación como potencializador de la construcción y el aprendizaje, por lo que privilegian el trabajo colaborativo entre estudiantes.

A continuación, se evidencia en la gráfica 2 la movilidad de los estudiantes en los niveles de desempeño bajo, medio y alto del Pre-test al Pos-test.



Grafica 2. *Niveles desempeño general Pre-test y Pos-test*
Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la movilidad general de los estudiantes en los niveles de desempeño, se observa que en el Pre-test la mayor parte de los estudiantes se encontraban en el nivel medio, ninguno en el nivel alto, y un porcentaje representativo (38%) en el nivel bajo, mientras que en el Pos-test se evidencia que solo el 15% se ubicó en este último nivel, dando cuenta de una

diferencia de 23 puntos porcentuales. De otra parte, el nivel medio entre la primera y la última producción, evidenció una diferencia de 8 puntos porcentuales, al pasar de 62% a 54%, y el nivel alto presentó un cambio de 31 puntos porcentuales, ya que como se percibe en la gráfica dicho nivel paso de 0 a 31% en la última prueba. Los resultados demuestran que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró la producción de textos expositivos-descriptivos de los estudiantes.

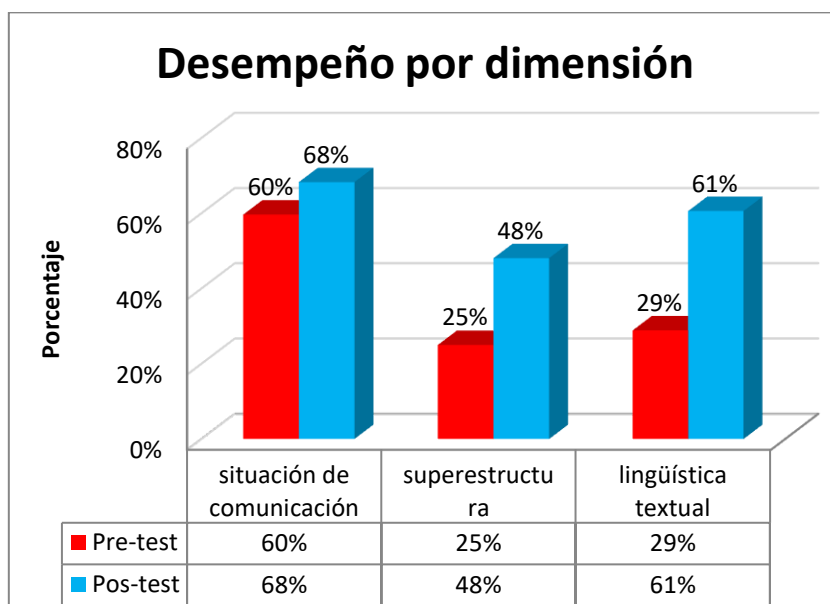
Lo ocurrido podría explicarse atendiendo a los planteamientos de Camps (2003) quien afirma que la implementación de secuencias didácticas favorece el desarrollo de competencias respecto a la producción escrita. Lo que concuerda con las investigaciones de Rincón (2016), Tabares (2017) y Gaviria (2018); las cuales demostraron que mediante el trabajo por secuencias didácticas, los estudiantes demostraron robustecimiento en los conocimientos asociados a los procesos escriturales y lograron desarrollar habilidades lingüísticas y metacognitivas al ser críticos en su autoevaluación y coevaluación y escribir en situaciones reales de comunicación teniendo en cuenta aspectos estructurales, lingüísticos y reflexivos.

Así, las mejoras en el desempeño de los estudiantes, probablemente tienen que ver con la apuesta de una secuencia didáctica con actividades innovadoras, salidas de la rutina y de la enseñanza tradicional, desde una perspectiva ajena a la transmisión de contenidos, y que conducía a los estudiantes a plantear sus propias preguntas y a despertar su curiosidad a medida que se proponían actividades enmarcadas en su propio contexto.

Ahora bien, las transformaciones específicas en los procesos de producción de los estudiantes en cada una de las dimensiones e indicadores, se llevará a cabo a continuación.

4.1.2 Análisis de las dimensiones.

Con respecto a este apartado, se realiza el análisis general del desempeño de los estudiantes en la producción de textos expositivo-descriptivos, desde las tres dimensiones que conforman la variable dependiente: *situación de comunicación*, *superestructura* y *lingüística textual*, que se evalúan en el Pre-test y Pos-test.



Grafica 3. *Comparativo desempeño por dimensión Pre-test y Pos-test*

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 3, se evidencia en general un aumento en el desempeño de los estudiantes en cada una de las dimensiones; de manera específica, respecto a la primera dimensión; *situación de comunicación*, se puede decir que presenta los desempeños más altos, incluso desde la primera prueba, en comparación con las dimensiones superestructura y la lingüística textual.

Así pues, la diferencia porcentual de la dimensión *situación de comunicación* fue de 8 puntos, reflejando un cambio positivo, desempeño que puede deberse a que los estudiantes en términos generales antes de la propuesta de enseñanza, lograban identificar que al escribir sobre un contenido específico, existe un enunciador y un destinatario, y con la secuencia reforzaron en

términos positivos lo que sabían, sin embargo, los resultados también dan cuenta de que aún persisten dificultades para conocer la función o propósito de un texto expositivo-descriptivo.

En lo que respecta a la dimensión *superestructura*, se muestra una diferencia porcentual de 23 puntos, esto evidencia una transformación significativa en el reconocimiento de las partes que conforman un texto expositivo-descriptivo, ahora bien, este tipo de texto a diferencia de otros como el narrativo no responde a una estructura común sino que presenta subtipos, para el tipo de texto expositivo-descriptivo, esto es, según Adam (como se citó en Álvarez, 2005), el anclaje, la aspectualización, la puesta en relación y la fórmula de cierre, lo que logró comprender una gran parte de los estudiantes objeto de estudio.

Acerca del estado inicial bajo (25%) en el que se encontraban los estudiantes en la dimensión *superestructura* en sus producciones escritas, se puede decir; que a pesar de que revelaron que tenían ideas base sobre la descripción, desconocían la organización estructural de este tipo de textos y por ende la incorporación efectiva de cada una de las partes, en sus propios escritos, además los estudiantes poseían poca información y conocimiento enciclopédico sobre el tema. Por el contrario en la prueba final, un 43% de los estudiantes mejoraron su desempeño, este cambio podría deberse a que durante la secuencia didáctica se enfrentaron y analizaron diferentes tipologías textuales, estrategia utilizada también en otras investigaciones como la de Parra (2018) y Gaviria (2018) quienes manifiestan que la lectura de variadas tipologías, permite identificar la importancia del tema-título (anclaje), así como la investigación y lectura del tema permite una mejor descripción de sus partes y propiedades (aspectualización) y la identificación en otros textos de analogías y comparaciones permite la comprensión del fenómeno descrito por parte del lector, lo que favorece la puesta en relación del objeto descrito con el mundo exterior,

comprendida por las operaciones de enmarque situacional y asociaciones como comparaciones, analogías, ejemplificaciones, metáforas, entre otras (Adam 1992, como se citó en Álvarez, 2005).

Respecto a la tercera dimensión, *lingüística textual*, que comprende los indicadores:

Opciones de enunciación, redes semánticas, conectores y signos de puntuación, la diferencia porcentual fue de 32 puntos, lo que demuestra un cambio positivo entre la primera y la última producción al respecto. De manera puntual, en la primera prueba con un porcentaje de 29% los estudiantes evidenciaron dificultades en los indicadores antes mencionados que pueden ser causa de la poca práctica de la escritura tomada como un proceso complejo y cíclico, que como lo plantea Camps (2003) involucra procesos de planeación, producción y reescritura en contextos reales de comunicación, sin embargo, y a diferencia de esto, en el aula los estudiantes se limitaban a transcribir los contenidos, las consultas y si escribían algo de su propia creación no lo sometían al proceso antes mencionado; no obstante, después de la intervención y de las actividades encaminadas a la lingüística, se evidenció en la prueba final un porcentaje de 61% pasando de un nivel bajo a un nivel medio, en el cual los estudiantes transformaron sus escritos, la razón de este cambio podría ser que durante la secuencia didáctica se realizaron ejercicios de conceptualización que resultaron innovadores como la realización de una ficha técnica sobre un animal ficticio, que sirvió luego para dar orden a las ideas que se iban a desarrollar en la producción de un texto científico, en el cual los estudiantes asumían el rol de expertos, ya que el animal era de su invención. Otra actividad innovadora, podría ser la lectura de variados tipos de texto para identificar los conectores y su función lógica, a su vez completar los espacios de un texto experto al cual le hacían falta conectores y otros a los cuales les faltaba los signos de puntuación, de esta manera práctica; se evidencia mayor participación, sin necesidad de conceptualizar de manera memorística características y uso adecuado de las conjunciones que le

dan coherencia y cohesión al texto. Pero, además, los estudiantes tuvieron que aplicar lo aprendido teniendo en cuenta la planeación, producción y revisión de sus escritos en un contexto real de comunicación, en el que comparaban y mejoraban cada vez más sus textos teniendo en cuenta las opciones de enunciación, redes semánticas, conectores y signos de puntuación.

Los cambios evidenciados anteriormente, podrían ser consecuencia de la intervención hecha a través de la secuencia empleada como estrategia didáctica estructurada y sistematizada, para atender a las dificultades en la producción de textos. Este tipo de propuestas, en palabras de Camps (2003) favorece la organización y el rigor para la planeación de la enseñanza, lo que resulta beneficioso para docentes y estudiantes porque permiten a estos últimos apropiarse del contenido a través de la formulación explícita de los problemas, además se facilita el abordaje de los textos a profundidad durante el transcurso de las actividades de una manera ordenada.

Según lo anterior, se destaca que durante la secuencia didáctica los estudiantes realizaron actividades donde debían confrontar sus propios escritos con textos escritos por expertos, leer diferentes tipologías textuales para clasificar y comparar, así mismo, elaborar un plan de escritura, escribir y reescribir implementando los aspectos de cada dimensión, para luego reflexionar al finalizar cada sesión, sobre el desarrollo de las actividades y sus aprendizajes, además elaborar una rejilla de evaluación que retoma los indicadores de cada dimensión y valorar los escritos de ellos mismos y sus compañeros.

Frente a esto último, se puede decir que a diferencia de la evaluación tradicional, en la propuesta realizada se tuvieron en cuenta ejercicios de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, lo que permitió que los estudiantes fueran conscientes de sus propios errores y los tomaran como oportunidades de cambio y aprendizaje, lo que difiere de las propuestas enmarcadas en paradigmas tradicionales, pues como lo señala Rojas (2018) las prácticas

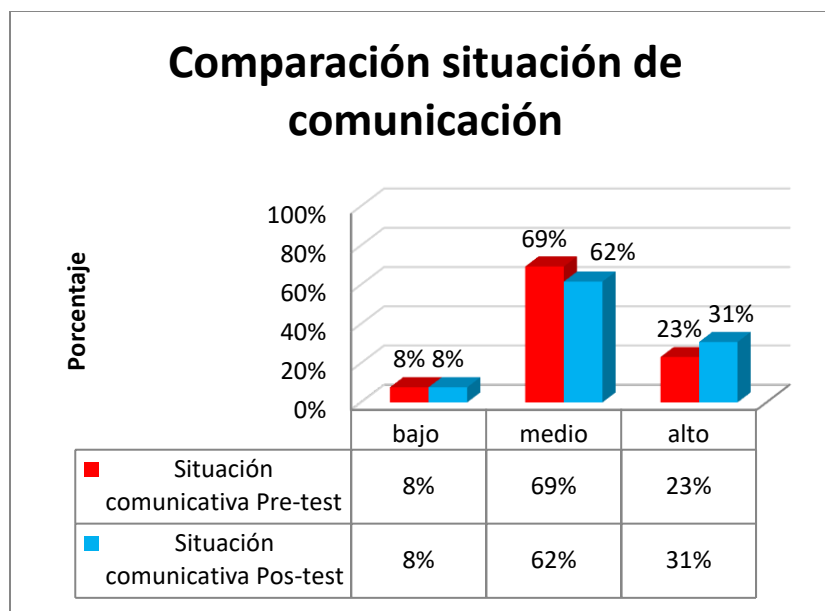
tradicionales responsabilizan al docente de la evaluación, sin realizar una adecuada meditación concienzuda donde el estudiante de cuenta de sus propias dificultades y aprendizajes en el proceso de escritura.

Los aspectos planteados anteriormente, se analizan con mayor detalle a continuación, para ello se abordan de manera separada cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores.

4.1.2.1 Dimensión situación de comunicación.

La situación de comunicación es entendida como la intención que tiene un enunciador con respecto a un destinatario dentro de un contexto social determinado y que está en función de lo que se quiere decir (Jolibert, 1997). Por lo tanto, los indicadores de desempeño en esta dimensión hacen referencia al rol del enunciador, el posible lector a quien va dirigido el texto, el contenido o tema y el propósito de describir ese objeto o tema.

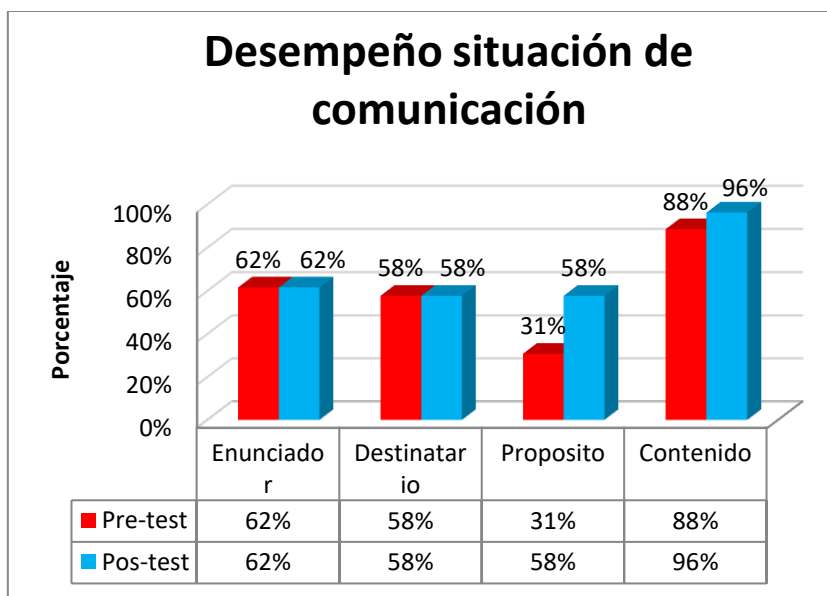
A continuación, la gráfica 4 muestra los niveles de desempeño bajo, medio y alto de los estudiantes, en lo referido a la situación comunicativa.



Grafica 4. *Niveles de desempeño dimensión situación de comunicación*
Fuente: Elaboración propia

Como lo evidencia la gráfica anterior, en el Pre-test el 69% de los estudiantes se encontraban en el nivel medio, por lo que se puede afirmar que el desempeño general en esta dimensión era satisfactorio antes de la intervención, considerando que los estudiantes conocían que al escribir sobre un contenido específico, existe un enunciador y un destinatario al que se le escribe sobre un contenido específico y con un propósito determinado, por lo que después de la implementación de la propuesta los resultados fueron aún más favorables, pues en el Pos-test se evidencia un desplazamiento porcentual del nivel medio al nivel alto, mientras que el porcentaje del nivel bajo permanece igual.

A continuación, se muestran los desempeños de los estudiantes en la dimensión situación de comunicación en lo que respecta al Pre-test y al Post-test.



Grafica 5. *Comparativo indicadores dimensión situación de comunicación*

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 5, se evidencia que el desempeño en los indicadores correspondientes al enunciador y al destinatario no presentaron un cambio porcentual del Pre-test al Pos-test, a continuación, se dan las posibles razones.

En cuanto al *enunciador*, se evidencia un desempeño constante del 62% en la prueba inicial y final, este indicador definido en la operacionalización de la variable como quien escribe el texto asumiendo un rol de experto, dio a entender a los estudiantes que para ser especialista en el tema propuesto “animales del entorno” debían leer e investigar sobre el animal elegido, para cumplir con el objetivo de escribir desde conocimientos enciclopédicos y no desde saberes cotidianos; sin embargo, los estudiantes presentan dificultades para percibirse a sí mismos como autores de sus propios textos e identificar sus propósitos, lo que concuerda con lo referido por Martínez (2002) y Pérez (2010), quienes señalan que de manera recurrente los estudiantes tienen falencias para determinar la intención de escribir en el aula para alguien diferente al docente, y

frecuentemente el objetivo de los estudiantes es obtener una calificación numérica, lo que permite reconocer los verdaderos propósitos de la escritura.

A lo anterior se le adiciona, la barrera que genera el pensamiento tradicional de leer para sacar un resumen, determinar la idea principal o contestar un cuestionario, aspectos arraigados que posiblemente incidieron en la poca motivación evidenciada en las primera sesiones; así como el limitado acceso a internet, ya que en la mayoría de los casos, ello implica el traslado de los estudiantes al pueblo, lo que puede repercutir en las dificultades para documentarse y conocer mucho más sobre el tema, y en tal sentido conducir a que los escritos de los estudiantes se limiten a la manifestación de sus conocimientos cotidianos sin mayor detalle u objetividad.

En cuanto al indicador *destinatario*, cuya evaluación radica en la revisión del léxico utilizado por el estudiante escritor para dirigirse a sus compañeros, se puede decir que el desempeño se mantuvo constante entre la prueba inicial y final con un desempeño del 58 %, esto se debe a que la mayoría de los estudiantes en sus producciones empleó un léxico adecuado, es decir, que el vocabulario usado en sus escritos contenía palabras de fácil comprensión para el destinatario, además apropiado ya que presenta características propias del lenguaje escrito en términos de diferenciarlo del lenguaje oral, sin embargo la mayoría de los escritos no cumplían con el criterio de pertinencia ya que no estaban escritos con la objetividad requerida por este tipo de texto académico. Aclarando que la pertinencia se refiere a que la información expuesta en el escrito este sustentada en hechos y conceptos, desprovistos de puntos de vista y reflexiones personales, con un léxico formal y técnico apropiado para el nivel del destinatario.

La dificultad antes mencionada, se soporta en antecedentes investigativos como el estudio realizado por Gaviria (2018) en el cual se diseñó una secuencia didáctica en la que algunas de las actividades fueron destinadas a identificar el vocabulario pertinente según el estatus del

destinatario y la forma de organizar las ideas de manera formal, en dicha investigación, los estudiantes mostraron un cambio positivo en la competencia comunicativa al escribir un texto descriptivo sobre “los amigos del mar”, en el que plantearon de manera clara la situación de comunicación.

Ahora bien, en lo que respecta al indicador *propósito*, los resultados evidenciaron las mayores dificultades en la primera prueba, ya que en dicho indicador los estudiantes alcanzaron el menor porcentaje, es decir solo un 31%, pero a su vez fue en este indicador en el que se presentaron los mayores avances representados en 27 puntos porcentuales. Dichos avances pueden evidenciarse en la capacidad de los estudiantes para describir en sus escritos finales con mayor detalle el objeto o tema, pues inicialmente por la falta de conocimiento enciclopédico no lo lograron, es así como los estudiantes superaron su situación inicial en la que, a pesar de que reconocían la intención del escrito, la información preliminar que tenían o conocían del tema elegido era escasa, por lo tanto era expuesta de manera parcial, superficial, inconsistente a la realidad y sin mayor detalle.

Otro factor que permitió transformar este indicador, fue el hecho de que los estudiantes comprendieron el ejercicio de escribir como un proceso y no un producto a calificar, además se tuvieron en cuenta los intereses de los estudiantes ya que ellos eligieron el animal a describir según sus gustos; al respecto, Parra (2018), Gaviria (2018), Aguirre y Quintero (2014) plantean que en los procesos de enseñanza, en la mayoría de los casos, no se tienen en cuenta las particularidades sociales de los estudiantes, ni sus intereses intelectuales y culturales, por lo tanto el propósito de la escritura es equivocado, normalmente, incluso para muchos docentes, el fin último de la escritura es evaluativo.

En efecto, para mantener el nivel de comprensión y uso de los indicadores *enunciador* y *destinatario*, como para incidir en las mejoras presentadas en el indicador *propósito*, se realizaron actividades como la salida a la reserva natural parque Santa Emilia (RNPSE); la invitación de un estudiante de la institución de grado decimo, interprete ambiental del parque con el fin de ser motivados por un par en el conocimiento de su entorno y animales que allí habitan; la lectura, producción y análisis de todo tipo de textos escritos, las cuales permitieron que los estudiantes desarrollaran habilidades para seleccionar, observar e interpretar evidenciadas al momento de clasificar diversos textos, asumir diferentes roles, reconocer para un mismo tema destinatarios distintos, delimitar fines e intenciones, así como reconocer la importancia de la consulta para dominar el tema o contenido, así dieron cuenta en sus propios escritos, del contexto situacional y dieron respuesta a preguntas tales como ¿Qué escribir?, ¿Para quién escribir? ¿Cómo escribir? ¿Cuándo escribir? ¿Por qué escribir?, lo que da cuenta de lo señalado por Cisneros y Silva (2007) quienes plantean que el lenguaje “requiere ser descifrado en todas sus facetas, en su estructura, en su uso, en su historia, y en su lugar social para poder comprenderlo y utilizarlo” (p.14).

Continuando con el análisis, del indicador *contenido* se evidencia una diferencia porcentual de 8 puntos, ya que en el Pre-test los estudiantes alcanzaron un porcentaje de 88% y en el Post-test uno de 96%, así, en la primera prueba identificaron y mantuvieron fácilmente el tema de sus escritos dando respuesta a la consigna dada “Escribe un texto donde describas un animal que se encuentre en tu vereda o veredas cercanas. Ten en cuenta que tu escrito será leído por tus compañeros” y, en consecuencia, en el Pos-test se evidencia que los pocos estudiantes que tenían dudas frente al contenido lograron mejorar en este aspecto.

A continuación, se relacionan las pruebas Pre-test y Pos-test del estudiante 1, del grado sexto, escritos en los que se puede observar el cambio frente al propósito de describir de una manera detallada y objetiva el Turpial.

El turpial,
el turpial es muy visto en mi vereda es
muy lindo es amarillo y negro sus nidos son
hermosos. sus cantos son lindos.

Imagen 2. Pre-test del estudiante 1, grado sexto.

EL TURPIA

El turpial es un ave de la familia Icteridos, que es originaria del continente americano.

Su aspecto es pequeño mide entre 15 y 22 cm. Tiene las alas de color negro y su cuerpo es de color amarillo y quedan vivos los ojos o en parejas.

Además es una ave hermosa su canto es bonito.

Sus colores son muy variados que van desde amarillo, naranja, negro, blanco, y muchas acules.

Esta ave se alimenta principalmente de insectos y frutas.

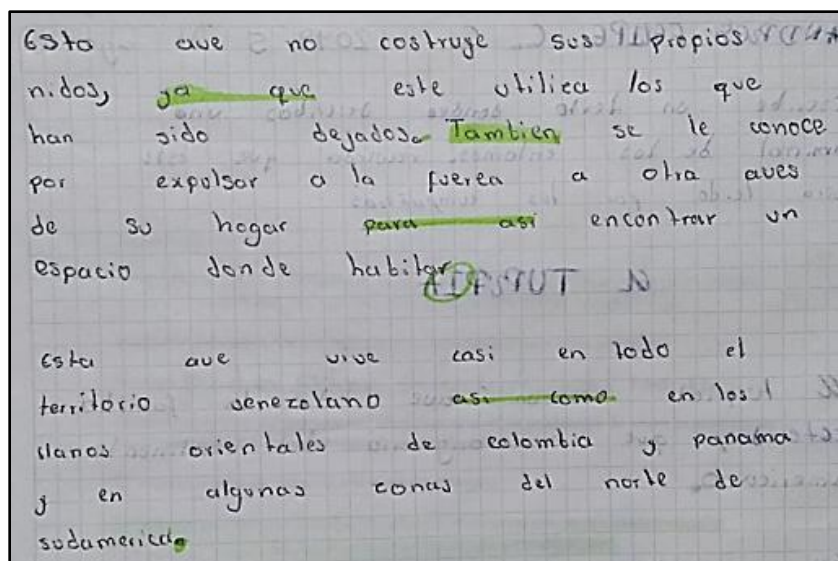


Imagen 3. Pos-test del estudiante 1, grado sexto.

En el escrito del Pre-test, se observa en cuanto a la *situación de comunicación*, el rol enunciator de un estudiante que carecía de conocimientos profundos sobre el tema elegido, quien por lo tanto se limitó a la presentación de apreciaciones subjetivas sobre el animal, y aunque identificó a sus compañeros como destinatario y el léxico que utilizó fue adecuado, no fue pertinente para el propósito y tipo de texto solicitado, por lo tanto fue nulo el propósito de describir en detalle y de manera objetiva el tema, mientras que en el escrito del Pos-test, y como consecuencia del proceso de indagación del tema para poder escribir como lo haría un experto, se evidenció el uso de un léxico adecuado y pertinente, con el cual el estudiante buscó dirigirse a sus compañeros logrando la objetividad y formalismo de un texto expositivo-descriptivo y manteniendo el contenido del tema tratado.

En tal sentido, como lo refieren Pérez y Roa (2010) partir de actividades contextualizadas y reales, ubica la enseñanza del lenguaje como una práctica social, que involucra componentes relacionados al saber qué, saber cómo y para qué, en este caso, la propuesta de escritura planteada, permitió que los estudiantes identificaran un tema de interés, fijaran un destinatario,

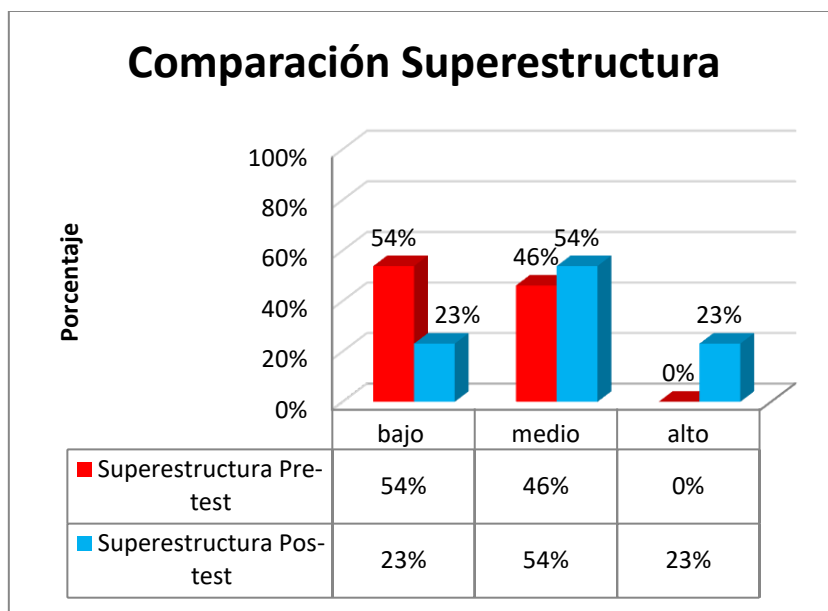
concretaran el contenido, incluso desde la observación del objeto descrito en su espacio natural y con la finalidad de dar a conocer a sus compañeros la información consultada y aprendida al respecto.

Se da paso al análisis de la dimensión superestructura, iniciando con la movilidad de los estudiantes en los niveles bajo, medio y alto y posteriormente el análisis de cada uno de los indicadores correspondientes a la dimensión: anclaje, aspectualización, puesta en relación y formula de cierre.

4.1.2.2 Dimensión superestructura.

La superestructura se concibe como la forma en que se organiza el discurso de manera jerarquizada alrededor de un eje temático (Álvarez, 2005). En lo que respecta al presente estudio, los indicadores de esta dimensión corresponden a la secuencia jerárquica del texto expositivo-descriptivo propuesta por Jean-Michel Adam (como se citó en Álvarez, 1996), conformada por el anclaje, la aspectualización, la puesta en relación y la operación facultativa de sub-tematización. Por decisión metodológica y atendiendo a fines prácticos, en la secuencia, se propone la última parte de la superestructura como la fórmula de cierre, de manera que en el desarrollo del proceso los estudiantes pudieran tener claridad acerca de lo referido en la última parte del texto correspondiente a una síntesis o conclusión del escrito, lo que además corresponde con la tarea del investigador, quien según lo estudiado asume posiciones teóricas y metodológicas con las cuales busca beneficiar a los implicados en el estudio.

A continuación, la gráfica 6 da cuenta de los niveles de desempeño bajo, medio y alto de los estudiantes en lo que respecta a la dimensión superestructura.



Grafica 6. *Niveles de desempeño dimensión superestructura*

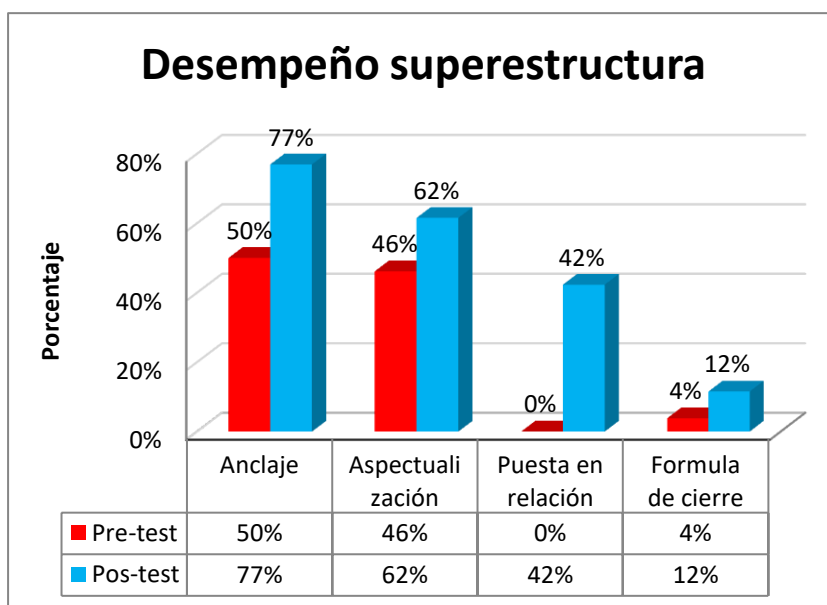
Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 6 se observa que la mayoría de los estudiantes se encontraban en el nivel bajo y medio en el Pre-test, y ninguno en el nivel alto, además, la dimensión superestructura fue la que obtuvo menor desempeño comparada con la situación de comunicación y la lingüística textual, esto último, se debió a que los estudiantes desconocían aspectos generales de la superestructura del tipo de texto descriptivo, posiblemente por el escaso trabajo con diversas tipologías textuales en el aula o por la superficialidad con la que en ocasiones escribían, leían y abordan los textos, pues en el Pre-test se evidenció que algunos escritos no presentaron introducción o contextualización, sino que iban directamente al desarrollo, además presentaron una frase o un párrafo sin ninguna estructura.

Otra razón para explicar dichos resultados es que aunque el tipo de texto expositivo es comúnmente utilizado en el aula debido a que la mayoría de documentos académicos son de este tipo, es el menos estudiado en cuanto a su superestructura, progresión temática y aspectos lingüísticos, considerado como uno de los tipos de textos más complejos por su objetividad,

formalismo y alto conocimiento sobre el tema, según Álvarez (1996) la función del texto expositivo es transmitir saberes, informar haciendo comprender por medio de recursos lingüísticos característicos como las comparaciones y adjetivos que describen en detalle el objeto o tema causando una sensación de ver el objeto o fenómeno en la imaginación del lector, pero en ocasiones su estudio se ve reducido a la búsqueda de conceptos precisos y de información literal.

En la gráfica 7, se muestran los desempeños de los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test, en los indicadores que conforman la dimensión superestructura.



Grafica 7. *Comparativo indicadores dimensión superestructura*

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el desempeño en cada uno de los indicadores de esta dimensión, se puede observar en la gráfica 7, que en términos generales los estudiantes presentaron una mejora en la producción de textos expositivos-descriptivos con respecto a los indicadores de la dimensión superestructura.

Dichas mejoras podrían deberse a que, durante la secuencia, los estudiantes se enfrentaron a la comparación de diferentes tipos de textos y al análisis de la organización superestructural de los mismos, por lo que les fue posible comprender la importancia de tenerla en cuenta al momento de planear la escritura, pues las partes que conforman el texto, también delimitan la intención, tipo de discurso y escenario de difusión del mismo.

Así mismo, los indicadores fueron abordados durante la secuencia por medio de actividades tales como la elaboración de un esquema de planeación para la textualización, el cual permitió comprender con mayor facilidad la superestructura del tipo de texto descriptivo a través del almacenamiento y recuperación de la información (Álvarez, 2004), este paso se dio después de que se tuviera claridad sobre la situación comunicativa y el tema sobre el cual iban a escribir, así pues; los estudiantes tuvieron que formular y contestar preguntas guía ordenadas en el esquema, a las que se pretendía dar respuesta en el escrito, y representarlas en orden de importancia dando a cada una de ellas solución con el propósito de jerarquizar las ideas teniendo en cuenta que la escritura según Pérez, Roa, Villegas y Vargas (2013), contempla tres dimensiones, en primer lugar, la escritura para sí mismo, cuyo propósito en ocasiones dista de los fines sociales, pero aporta a la estructuración de pensamientos; en segundo lugar la escritura que busca tomar distancia de la propia práctica y en tercer lugar la escritura pública y académica. Retomando la primera dimensión, la falta de dicha escritura inicial, para sí mismo que se contempla en la planeación de la escritura y en el proceso de reescritura; sustenta los resultados obtenidos en la primera prueba, ya que los estudiantes realizaron sus escritos como lo han hecho tradicionalmente, es decir como un producto solicitado por el docente, algunos de los estudiantes ni siquiera volvieron a releer sus escritos para mejorarlo.

A diferencia de lo anterior, en el Pos-test se evidenció el proceso de planeación, textualización y revisión, que en cuanto a la adhesión de aspectos superestructurales tales como el *anclaje*, que determina la relación de las proposiciones con el tema-título y se presentó una diferencia a favor de 27 puntos porcentuales, al pasar de 55% a 77%, dado que los estudiantes en su mayoría formularon títulos para sus escritos manteniendo la relación con el tema solicitado en la consigna durante el texto, lo que puede deberse, a que se resaltó durante las sesiones la importancia de crear un título llamativo pero que tuviera relación con el tema, de lo contrario un título directo como por ejemplo el nombre del animal sería más adecuado; también se motivó a los estudiantes a que identificaran la frase introductoria de algunos de los textos expertos leídos en clase; se les explico que la manera de empezar es valiosa porque puede despertar curiosidad y motivación para seguir leyendo por parte del destinatario. Es conveniente aclarar además que, pudo existir una posible interferencia que afectase este indicador en el Pre-test, se trata del hecho de que la docente investigadora entrego una hoja con el título Pre-test y la consigna escrita, esto pudo ser negativo ya que los estudiantes pudieron dar por sentado que no debían ponerle título a su escrito porque ya la hoja traía uno.

Con respecto al indicador *aspectualización*, que hace referencia a las partes y propiedades que se describen y que constituyen el objeto o tema, se puede decir, que los estudiantes en la prueba inicial con un desempeño del 46%, presentaron dificultades en este indicador principalmente por la falta de información sobre el tema que eligieron, y en unos pocos casos, expresaron estas partes y propiedades de manera subjetiva o como un listado de atributos y no siguiendo las características de un texto expositivo.

En la prueba final, con un 62% los estudiantes comprendieron que debían consultar y leer sobre el animal a describir, así mismo la participación en actividades como identificar la

superestructura de los subtipos de texto expositivo y profundización en la estructura del texto expositivo-descriptivo requirió que se enfrentarían a textos expertos variados que mostraban la forma en que se describían las partes y propiedades del objeto o tema, hecho similar plantea la investigación de Parra (2018), en la cual después de las consultas, comparaciones y lecturas hechas durante la secuencia por los estudiantes, la recolección, almacenamiento y selección de la información en el momento de la planeación, los estudiantes lograron plantear una adecuada actualización en sus producciones.

De manera puntual, respecto a la *puesta en relación*, cabe señalar que fue uno de los indicadores con las transformaciones más evidentes, al pasar de 0% a 42%; inicialmente las dificultades radicaban en que la escritura de textos expositivos descriptivos era una práctica casi nula; en consecuencia, el uso de metonimias para relacionar un objeto o tema con el mundo exterior constituía una tarea compleja. Al enfrentar a los estudiantes a lecturas de textos de este tipo e identificar las comparaciones, asociaciones y analogías con la intención de que en ese momento ellos como lectores comprendieran o recrearan de una manera práctica el objeto o tema descrito, permitió entender su uso y de esta manera incluirlo en sus escritos.

Además, actividades como la solución de preguntas guía: ¿Con que podrías comparar alguna parte física del animal a describir? ¿Con que sentido podrías identificar esa parte física? (Ej. su caparazón es tan duro como una piedra, se puede identificar por medio del tacto) ¿Con que podrías asociar las características o cualidades del animal a describir?, sirvieron de insumo en el esquema de planeación para posteriormente seleccionar e introducir dichas analogías en sus escritos.

Por otro lado, en relación con la *fórmula de cierre* que hace alusión a la parte final del texto, la cual debe presentar una conclusión o resumen relacionado con el tema, se evidenciaron

los menores cambios, pese a que se hicieron actividades como la solución de preguntas guía: ¿Qué idea quieres destacar? ¿Qué sugerencias o propuestas con relación al tema quieres hacer al destinatario? Que fueron tenidas en cuenta al momento de realizar el esquema de planeación.

Así mismo, se entregó a los estudiantes diferentes tipos de texto y las siluetas de sus superestructuras, los estudiantes clasificaron y recortaron los textos para pegar cada parte según correspondía, de esta manera lograron diferenciar la variedad de superestructuras según el tipo de texto y analizaron con mayor profundidad la superestructura del tipo de texto expositivo descriptivo; en la actividad de cierre se evidenció el agrado ante esta actividad en particular, sin embargo, los estudiantes enfrentaron dificultades al identificar las ideas expuestas en el esquema de planeación, al resumir e incorporar esto en un párrafo final.

Lo anterior podría deberse a que la elaboración de una conclusión implica procedimientos cognitivos como la memoria, la atención, la capacidad para relacionar, y para sintetizar, procesos que como señala Vygotski (1931), deben ser coordinados y controlados dando lugar a las funciones que involucran procesos cognitivos de orden superior en la elaboración de textos compuestos en los cuales se deben seleccionar y ordenar de manera coherente las ideas; según el autor, estos procedimientos complejos se desarrollan con el tiempo en la práctica de la lectura y escritura. Además, Según Hernández (2017), las dificultades al respecto pueden tener relación con que a los estudiantes se les pida hacer cosas que no se les ha enseñado, aún más en el tipo de texto expositivo ya que requiere dichas estrategias cognitivas en un nivel superior.

Según lo anterior, es posible que durante la secuencia didáctica faltara mayor profundización en cuanto a este indicador, ya que las dificultades frente a la fórmula de cierre persisten, aunque en menor medida, sin embargo, se evidencia que los estudiantes requieren

saber con mayor precisión cómo se elabora y formula un párrafo final que incluya una síntesis o conclusión manteniendo la relación con el tema.

A pesar de las dificultades antes mencionadas, en general se presentaron mejoras en las producciones finales de los estudiantes en la dimensión superestructura como se puede evidenciar en las producciones realizadas por la estudiante 11 de grado octavo, ya que en el Pre-test se puede observar un solo párrafo sin título, mientras que en el Pos-test se observan bloques que conforman varios párrafos, es decir una silueta apropiada, además la escritura final cumple con el indicador anclaje al tener un título que se encuentra relacionado con el tema “ Los loros” el cual se mantiene y desarrolla durante el texto, adicional a esto el escrito inicia con una introducción, explicando de que se trata el texto, cuál será el dominio y continua con el desarrollo, después hace un párrafo de cierre, aunque es claro que con este no logra concretar correctamente la fórmula de cierre.

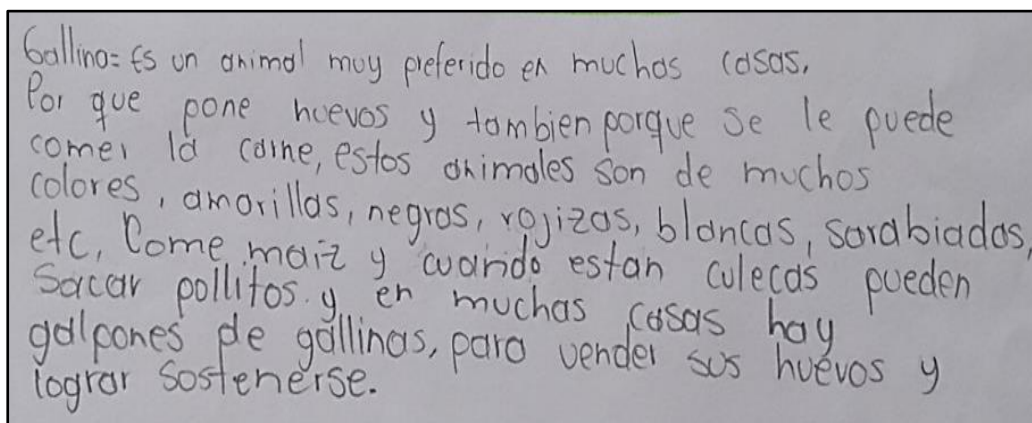


Imagen 4. Pre-test de la estudiante 11, grado octavo.

LOS LOROS...

Continuación se hablará sobre las psitácidas (psittacidae) que son una familia de psittaciformes.

Es muy difícil saber por el nombre científico de que o de quien estamos hablando pero nos daremos cuenta si decimos que son los papagayos y los loros, que también incluye a las cotonas. Los loros son aves exóticas con un pico de forma curvada, y de variados colores, aunque tienen una apariencia física lenta y erguida, podemos decir que estos animales poseen muchas cualidades y habilidades, son buenos voladores y escaladores en las ramas de los árboles gracias a sus garras, además poseen la capacidad de ser uno de los animales más inteligentes.

Es increíble que los loros sin tener cuerdas vocales puedan imitar voces humanas y otros sonidos de animales como perros, gatos, etc.

Alguna vez un loro gris africano llamado Alex podía contestar preguntas difíciles con un acierto del 80% en sus respuestas.

Definitivamente estas aves según la investigadora Irene Pepperberg han demostrado la capacidad de aprendizaje, siendo uno de los grupos de aves más inteligentes.

Imagen 5. Pos-test de la estudiante 11, grado octavo.

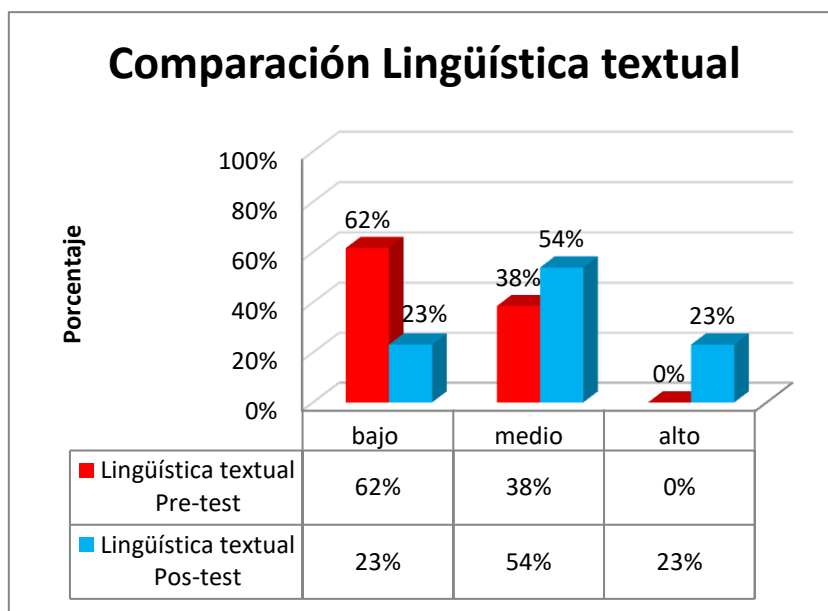
Así pues, la importancia de conocer la superestructura de un texto radica en que inicialmente el escrito se ve organizado, su esquemática frente a la estructura global invita a la persona a introducirse en la lectura, así como una persona se siente cómoda en un lugar ordenado, así mismo, la dinámica interna del texto como lo plantea Jolibert (1997) debe ser lógica para entender y permitir diferenciar entre otros tipos de texto.

Con lo anterior se da paso al análisis de la dimensión lingüística textual iniciando con la movilidad en los niveles bajo, medio y alto y posteriormente el análisis en cada uno de sus indicadores.

4.1.2.3 Dimensión lingüística textual.

La lingüística textual comprende las marcas o indicadores textuales característicos para elaborar un texto y hacerse entender (Jolibert y Sraïki, 2009). Dichas marcas tienen en cuenta la disposición estructural de la secuencia descriptiva y la organización semántica del texto (Álvarez, 2005). A partir de lo anterior, los indicadores propuestos para analizar en esta dimensión son las opciones de enunciación, las redes semánticas, los conectores y los signos de puntuación.

A continuación, la gráfica 8, muestra los niveles de desempeño bajo, medio y alto de los estudiantes en lo que respecta a la lingüística textual.



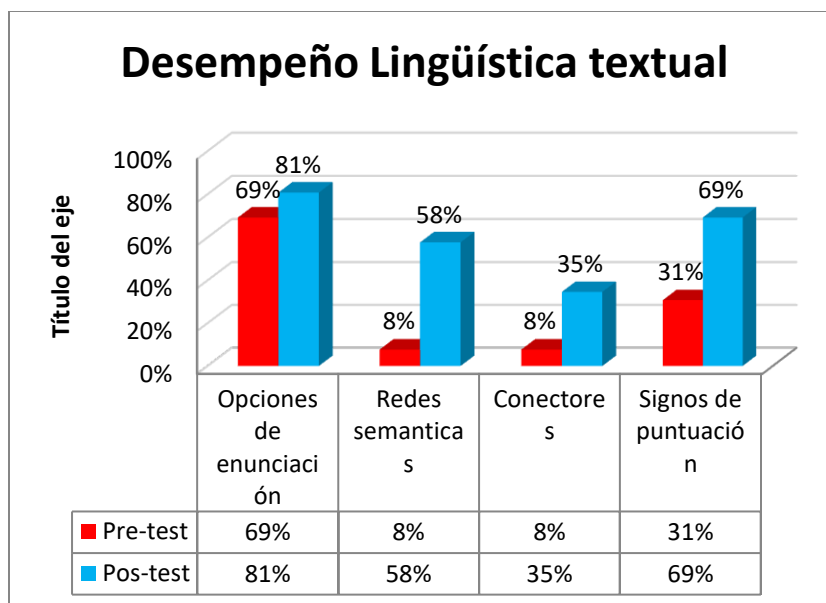
Grafica 8. *Niveles de desempeño dimensión lingüística textual*

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que los estudiantes se encontraban en el Pre-test entre los niveles bajo y medio, lo que quiere decir que en la prueba inicial los estudiantes evidenciaron en sus escritos poco uso o ausencia de conectores y signos de puntuación, además las ideas plasmadas se encontraban en desorden o eran repetitivas y algunos se expresaban en primera persona dándole un carácter subjetivo, lo que podría deberse al hecho de una escritura sin planeación y propósito real, falta de información sobre el tema y sobre las características del tipo de texto, o como lo afirman Parra (2018) Hernández (2017) e Iglesias (2016), los desempeños bajos en esta dimensión se deben quizás a que es una tipología textual poco trabajada en el aula en cuanto a sus características lingüísticas, además la forma de enseñar estas temáticas incluyen en la mayoría de los casos, ejercicios aislados y memorísticos, como aprender cuando se usa un signo de puntuación o aprender una lista de conectores pero sin saber su función lógica dentro del escrito y sin enfrentar al estudiante a ejemplos con propósitos concretos bajo una situación de comunicación real.

Para sobrepasar estas dificultades identificadas en el Pre-test, se planearon actividades encaminadas al aprendizaje práctico de estos temas, lo que implicaba no empezar por el contenido sino ofrecer a los estudiantes diversidad de textos, de manera que debían identificar el uso adecuado de conectores, signos de puntuación y orden lógico de las ideas.

A continuación, se describe el desempeño de los estudiantes en cada uno de los indicadores que conforman esta dimensión.



Grafica 9. Comparativo indicadores dimensión lingüística textual

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 9, todos los indicadores muestran un cambio favorable, siendo *redes semánticas* el indicador que presenta mayor transformación con una diferencia de 50 puntos al pasar de un 8% a un 58%, ya que en el Pre-test las producciones escritas eran cortas, con ideas separadas pero expuestas todas en un único párrafo, sin conexión alguna o sin separación lógica por signos de puntuación, dificultades que según Correa (2018) pueden estar asociadas a que se ha venido enseñando estos aspectos lingüísticos de forma separada a la producción textual, de manera mecánica y memorística por medio de ejercicios ortográficos segmentados, ajenos al contexto y la comprensión real de textos completos.

Ahora bien, durante el desarrollo de la propuesta y contrario a la manera en que se ha trabajado la lingüística de los textos, se incorporaron en el proceso de revisión de los escritos al término de cada sesión, las correcciones pertinentes según la coevaluación y autoevaluación con ayuda de rejillas valorativas, y se tuvieron en cuenta los aprendizajes adquiridos en las actividades destinadas a cada uno de los indicadores, en cuanto a las *redes semánticas* se dio a

conocer a los estudiantes la definición por medio de actividades en las cuales debían darle una secuencia lógica a diferentes elementos que se encontraban en desorden como una oración, imágenes o textos completos, se elaboró un esquema semántico para evidenciar el hilo conductor de la información, de ahí entender la importancia de demostrar la congruencia de ideas en un texto y la jerarquización adecuada del contenido, ya que está directamente relacionada con la coherencia y cohesión que se debe tener en el desarrollo de una producción escrita por medio del uso lógico de conectores y signos de puntuación.

En cuanto al indicador *conectores* existe una diferencia porcentual de 27 puntos al pasar de 8% a 35%. A pesar de la transformación positiva, es el indicador que menor desempeño obtuvo en esta dimensión, tanto en el Pre-test como en el Pos-test, esto se debe a que el uso de estos es complejo ya que un conector lógico mal utilizado puede cambiar completamente el sentido del texto, muestra de ello son los textos escritos en el Pre-test, en los que había ausencia de estas marcas textuales, desconocimiento de la diversidad y del uso correcto que se le debe dar a los conectores. Al igual que el establecimiento de redes semánticas, los conectores se han enseñado de manera descontextualizada, debido a que se han privilegiado propuestas que apuntan a la memorización de estos y su uso en textos aislados, pero no con sentido lógico, y bajo situaciones reales de comunicación. Ahora bien, de acuerdo con lo expuesto por Halliday (1979) para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas en el uso del lenguaje, su enseñanza debe abordarse desde contextos situacionales verdaderos, ya que la comprensión de las palabras y de los textos en general, depende de las relaciones que halle quien lee, entre el texto y el contexto, y de la cercanía de los estudiantes con este.

Por lo anterior, las actividades planeadas para mejorar el uso de los conectores durante la secuencia, involucró la lectura de textos escritos por expertos, la identificación y clasificación de

conectores por medio de colores según su función lógica en los mismos, para luego incluirlos en sus propios escritos, además la ubicación de conectores en textos a los cuales les faltaban este tipo de recursos lingüísticos, lo que incidió en la prueba final, ya que se observa que los estudiantes se atrevieron a relacionar sus ideas usando mayor variedad de conectores y con función lógica.

En lo que respecta a los *signos de puntuación* se encontró una diferencia porcentual de 38 puntos al pasar de 31% a 69%; en lo que respecta al Pre-test, se observó que a pesar de que los estudiantes conocían los signos de puntuación, el uso de estos teniendo en cuenta su función lógica complejiza su trabajo, ya que los estudiantes usaron poco dichas marcas en sus textos o los usaron de manera incorrecta. Según las falencias antes mencionadas, se planificaron actividades en las cuales los estudiantes debían poner a un texto los signos de puntuación cumpliendo su función lógica, y corregir los signos de puntuación en textos en los que se habían empleado de manera errónea, además debían hacer correcciones e incluirlos adecuadamente en sus borradores de escritura.

Finalmente, el indicador correspondiente a las *opciones de enunciación*, fue el que presentó los menores avances, ya que paso de 69% a 81%, lo que evidencia una diferencia porcentual de 12 puntos. No obstante, es de aclarar que fue éste el indicador que mejor desempeño tuvo en lo referido a la dimensión lingüística textual, tanto en el Pre-test como en el Post-test, ya que en su mayoría los estudiantes usaron la tercera persona y el tiempo presente característico del tipo de texto expositivo, aunque a pesar de esto en el Pre-test algunos emplearon la primera persona del singular al manifestar lo bonito que podía parecerles un animal o plantear sus razones de agrado hacía el mismo, como se evidencia en los ejemplos (imágenes 1 y 3). Para superar tales dificultades, en la secuencia se realizaron actividades como escribir una

Imagen 6. Pre-test de la estudiante 13, grado octavo.

La imagen 6, permite ejemplificar de manera generalizada, algunos aspectos analizados, en cuanto a la lingüística textual, se observa que en el texto no se evidencia la relación ni jerarquización de ideas desarrolladas en cada párrafo, así como la carencia de conectores exceptuando la “y”, además se usa la primera persona, en un texto que por su naturaleza académica debería evitarlo.

Cabe resaltar en cuanto a la superestructura la presencia de un título; ya que, aunque este está relacionado totalmente con el escrito, no cumple con ser objetivo al igual que el escrito mismo. De otra parte, en el texto se describen las partes o propiedades del objeto o tema de una manera poco detallada, por la falta de información sobre este, además se evidencia el poco uso de adjetivos y carencia de asociaciones o analogías al igual que la mayoría de las producciones en el Pre-test, aspectos que son importantes porque hacen referencia a la puesta en relación del objeto con el mundo exterior. Cabe decir que este escrito es el único que muestra vagamente una fórmula de cierre en el Pre-test.

A continuación, se presenta el Post-test, aclarando que se le permitió a la estudiante escribir sobre un animal que no fuera de su entorno como lo solicitaba la consigna, ya que durante la secuencia investigo de manera exhaustiva el Koala, por lo tanto; se aprovecha la motivación y curiosidad que presentó la estudiante por este animal.

Los koolas.

A continuación se describe cada una de las Características que tiene un koolo.

Nombre Científico: Phascolarctos Onychus.

El Koolo es un marsupial Australiano de la familia Phascolarctidae. Se parece a un oso de peluche tierno, y su comportamiento es tranquilo.

Sus extremidades son cortas, con manos y pies grandes dotados de 5 dedos. Su pelaje es suave y gris, su cuerpo es redondo, su nariz es redonda y negra, y sus uñas son largas.

Al igual que el Gorgoro es un marsupial, lo que significa que la cría al nacer es del tamaño de una abeja y crece dentro de una bolsa llamada marsupio que tiene la madre, esta bolsa tiene la capacidad de albergar dos crías.

El embarazo del Koolo dura 35 días. Así mismo, la duración

del periodo de lactancia es de un año.

Al nacer la cría del Koolo mide unos 2 centímetros, se arrastra por la cloaca. Esta cría nace sin pelo y ciega, y su peso es de un gramo.

Normalmente solo hace una cría al año. Esta pasa entre 6 y 7 semanas dentro de la bolsa, donde bebe leche y se hace más grande. A los 5 meses y medio de vida, abre los ojos y empieza a lamer, además de leche, una papilla que hace la mamá con parte de su excremento.

Los Koolas son buenos trepadores, suben los árboles con una serie de saltos. Estos animales comen, duermen y se reproducen en los árboles especialmente en los eucaliptos. Consumen hasta 1kg de hojas de eucalipto todos los días, pero deben descansar la mayor parte del día, porque las hojas de eucalipto les proporcionan muy poca energía.

Los Koolas solo dependen de los árboles para tomar agua, aunque pueden pasar varios días sin tomar agua, a menos que los días sean muy calurosos. Cuando bajan al suelo se apresuran a subir a un árbol rápidamente porque son muy torpes en el suelo.

Estos animales presentan un hueso o una especie de bolsa en sus mejillas, entre los incisivos y las molares, adaptadas a la alimentación herbívora.

El Koolo es un animal delicado y difícil de mantener en cautividad.

Como compañero resulta aburrido.

Una de las ventajas de que viva en los árboles es que no deben preocuparse por los depredadores pero no se salvan de los incendios forestales.

Los koolas viven entre 13 y 18 años, en libertad, y en cautiverio no alcanzan los 10 años.

Estos animales se están extinguiendo, ya que el hombre los caza y los mata, si no acaban con la destrucción de esta especie ya no habrá ninguno más en este planeta.

Imagen 7. Post-test de la estudiante 13, grado octavo.

En la imagen 7, se evidencia la transformación positiva en todas las dimensiones, dando cuenta de la situación de comunicación, la organización espacial de los bloques y la secuencia lógica de la información desarrollada en el escrito, utilizando los aprendizajes frente al uso de comparaciones, conectores y en general recursos lingüísticos, adquiridos durante la secuencia.

En síntesis, se puede decir que se obtuvo un avance general del 41% lo que indica que se requiere continuar con el desarrollo de actividades que permitan superar las dificultades presentadas, habría que referir también que la dimensión con menores transformaciones fue la situación de comunicación y la de mayores avances la lingüística textual, lo que puede ser consecuencia de los pre saberes y de la profundidad de las actividades dirigidas a cada indicador.

De otra parte, es clave mencionar que los indicadores enunciador y destinatario no presentaron ningún cambio y que el indicador fórmula de cierre perteneciente a la dimensión superestructura fue el indicador con menores avances, mientras que la mayor transformación se evidenció en el indicador redes semánticas, por lo que es posible afirmar que los estudiantes lograron que en sus composiciones textuales se evidenciara un contexto específico, un propósito y contenido claro, así como la superestructura y apropiación de aspectos lingüísticos; lo que podría deberse a que durante la intervención con la Secuencia Didáctica, se planteó en el cierre de alguna sesiones preguntas metacognitivas, y de retroalimentación, que posiblemente generaron conciencia frente a la importancia de escribir teniendo en cuenta la jerarquización de las ideas, la superestructura y propósito de cada texto, así como entender que la escritura constituye un proceso complejo que requiere de planeación, y no se limita a ser un producto.

Para concluir, se puede decir que se hizo notable el aprendizaje durante la secuencia, en algunos casos más que en otros, ya que cada persona tiene un ritmo y estilo de aprendizaje

diferente, al igual que una motivación intrínseca particular, pero en general se evidenciaron transformaciones positivas al igual que en los estudios desarrollados por Erazo y Villa (2017), Palacio (2013) y Hernández (2017) en los que se señala que la implementación de secuencias didácticas resulta potente, al ser una herramienta viable y adecuada para la enseñanza del lenguaje, porque permite el mejoramiento de los procesos de escritura, ya que de manera organizada busca lograr los objetivos de aprendizaje propuestos por sesiones, las cuales consisten en actividades de apertura, desarrollo y cierre, el valor agregado de esta propuesta es que la secuencia está planteada a la luz del enfoque comunicativo en un marco didáctico en el que se tiene en cuenta el contexto social e intereses de los estudiantes, lo que implica un cambio en las prácticas de enseñanza. De manera particular como lo señala Fernández (2016) el trabajo por secuencias ayuda además a detectar los problemas de expresión oral de los estudiantes y aporta herramientas para solucionarlos, incluso desde el trabajo colectivo, esto se debe a que se buscan actividades que estimulen la experimentación y participación activa, ya que el objetivo es el aprendizaje significativo, como lo señala Fernández (2016) al referir la importancia de que los estudiantes expongan antes de una lectura lo que saben del tema, pues ello además de animarlos e involucrarlos directamente en las propuestas de clase, permite motivar procesos de discusión y generar entornos seguros de retroalimentación.

En el caso del presente estudio, la secuencia permitió identificar el contexto situacional específico para descubrir el enunciador, el destinatario y la motivación que se genera al ser un receptor real, el tema según los intereses de los estudiantes y el propósito de la escritura, lo que a su vez posibilitó tomar conciencia frente a la importancia de consultar sobre el tema elegido y tomar un rol de expertos en sus escritos, además; la participación de todos los estudiantes

considerándose a sí mismos como agentes activos de su propio aprendizaje y construyendo de manera individual y conjunta sus saberes.

En el siguiente apartado, se aborda el análisis cualitativo, de manera que se concretan las categorías base de la reflexión de la docente investigadora frente a sus prácticas de enseñanza del lenguaje.

4.2 Análisis cualitativo de la enseñanza del lenguaje

En este apartado, se presentan los resultados del análisis de los registros llevados a cabo en el diario de campo de la docente investigadora, por lo que además se reflexiona acerca de las transformaciones que se evidenciaron a partir del proceso de investigación.

Para iniciar el análisis, es pertinente plantear que la reflexión sobre la propia práctica es entendida por Perrenoud (2007) como una actitud reflexiva que se debe construir con esfuerzo para lograr que sea habitual y que permita tener conciencia, coherencia y control de las situaciones y acontecimientos, propiciando así la transformación de las prácticas de enseñanza, de manera que se pueda superar cualquier malestar que se pueda generar en el aula, tanto en lo académico como en lo social.

En razón de lo expuesto, se hace imprescindible el presente análisis para lograr la comprensión de las actuaciones de la docente investigadora durante la planeación, desarrollo y evaluación de la Secuencia Didáctica; dado que ello permitiría entender parte de lo estudiado desde una mirada cualitativa, que como lo refieren Flick (2007) y Bisquerra, (2009) permite el entendimiento de los fenómenos particulares, el proceder docente y su capacidad para la reflexión y para la investigación como parte del proceso de producción de conocimiento.

Así pues, el análisis se lleva a cabo teniendo en cuenta tres momentos: preparación, desarrollo y evaluación. Dicho análisis parte de los insumos recolectados en el diario de campo

durante quince sesiones de la implementación de la secuencia didáctica; y se concreta teniendo en cuenta 6 categorías que orientan la interpretación de las reflexiones y registros de la docente:

Dominio disciplinar del lenguaje, Estrategias en la enseñanza, autocuestionamiento, planeación del lenguaje, evaluación del lenguaje y ruptura; las cuales surgieron de forma deductiva y en conjunto con el grupo de la línea de lenguaje de la V cohorte de profundización de la Maestría en Educación.

Cabe anotar que el siguiente informe se encuentra redactado en primera persona, teniendo en cuenta la naturaleza de los datos y atendiendo a la intencionalidad de la autora.

4.2.1 Fase de preparación

Para el análisis de esta fase tuve en cuenta los momentos de planeación de la secuencia didáctica, un escrito sobre las prácticas reflexivas antes de iniciar la maestría (Diario de campo 1) y las tres primeras sesiones de la secuencia (Diario de campo SD). En los registros identifiqué que se ponen en juego inicialmente cuatro de las categorías: **la planeación de la enseñanza del lenguaje, las estrategias para la enseñanza del lenguaje** que a su vez conllevan al **autocuestionamiento** constante y a la **ruptura**.

Respecto a los **autocuestionamientos** antes de empezar el proceso de implementación y diseño, ya venían a mí una serie de interrogantes, que bien me impulsaban a la búsqueda y a los nuevos aprendizajes, pero que también me llenaban de temor, por ejemplo, pensaba: *¿qué es una secuencia didáctica? ¿Cuáles son sus componentes? ¿Cómo hago para empezar a hacerla?* Para lo cual, fue necesario el fortalecimiento conceptual de manera autodidacta, complementando los instructivos de los seminarios de la maestría, ya que en mi pensamiento tenía la idea de que no lo iba a entender mejor hasta llegar al momento de la elaboración y práctica, sumado a estos cuestionamientos, llegaba a mí la preocupación por el hecho de no proponer actividades que

cumplieran con el objetivo, que fueran dinámicas, didácticas, diferentes y a su vez me permitieran no caer en las prácticas tradicionales, a las que quizás podía llegar, dada mi poca experiencia en el aula. Al momento de planear las primeras versiones no era consciente de esto, hasta que la asesora me realizó algunas observaciones y me decía: *busca hacer esto de otra manera, siempre se hace así, trata que los estudiantes se den cuenta de otra forma, no les des todo como se hace tradicionalmente*, esto me llevo a un choque interior *¿Cómo lo hago?, ¿Cómo puedo cambiar mi práctica?*

De lo anterior, puedo decir que el temor que sentía era proveniente del hecho de que estaba experimentando una nueva vivencia laboral, en el sistema de educación pública, con características específicas de la zona rural con modelo pedagógico escuela nueva, la poca experiencia en el aula con dichas especificaciones y la carencia en el **dominio disciplinar del lenguaje**, me llevo a ser consciente de que en muchas ocasiones estaba repitiendo aquellos modelos tradicionales de los que fui objeto cuando pasé por el proceso escolar, sentí que no conocía otra forma de enseñar, al respecto menciono en la descripción de mi práctica antes de la maestría: *“el contexto y metodologías de los compañeros, además de la forma de enseñanza que viví en mi época escolar, influyeron mucho en las decisiones que tomaba en el aula y en mi práctica como docente, además; desconocía los diferentes modelos pedagógicos, esto me limito a enseñar cómo me enseñaron y a seguir los consejos de colegas que aunque con buena intención seguían perpetuando las metodologías tradicionales”* (Diario de campo, clase 1) comentario que hace alusión a la categoría **estrategias de enseñanza** en el cual se evidencia la preocupación y necesidad que sentía antes de la maestría por formarme y mejorar mi labor docente.

En cuanto a lo anterior, y haciendo referencia a mis **conocimientos disciplinares del lenguaje**, fue una preocupación latente durante el transcurso de los estudios de maestría, planeación y desarrollo de la secuencia didáctica, esto se debe a mi formación previa como química industrial, pues me sentía en desventaja con respecto a mis compañeros de maestría ya que la mayoría se habían formado como licenciados en español y literatura, inglés o pedagogía infantil; sin embargo esta carencia que sentía como desventaja finalmente se convirtió en motivación, ya que la mayoría de contenidos y experiencias vividas en los seminarios eran nuevas para mí, todo lo aprendido era interesante y diferente, situación que fue muy enriquecedora para mi labor docente y mis saberes personales.

Pese a lo anterior, los saberes específicos del área de lenguaje que debía aplicar durante la secuencia seguían siendo una preocupación, como lo demuestra el comentario realizado a mi asesora durante la planeación de la secuencia y registrado en los apuntes personales, durante dicha fase: *“Profe no sé si es suficiente con esto ya que sé que los pronombres personales dependen del número y del género también, pero no sé si ahondar en este tema. Además, no sé cómo abordar la segunda persona tal vez escribiendo una carta, pero temo que sea monótono el ejercicio y se cansen de escribir, o simplemente les puedo dar un ejemplo. También falta abordar los tiempos, pero creo que la secuencia ya está muy larga, tal vez me pueda sugerir que quite alguna actividad y la cambie por otra si es el caso, se me ha dificultado un poco ingeniar como dar estos temas de una manera diferente no siendo profe de lenguaje.”*, en el cual se evidencia la preocupación frente a los saberes específicos y la pertinencia de la actividad.

La preocupación antes mencionada, se evidencia también en el escrito reflexivo frente a la descripción de mi práctica antes de la maestría *“cabe resaltar que mi formación profesional no es alguna licenciatura o pedagogía, sin embargo mi primer empleo fue como docente de*

química” (Diario de campo, sesión 1, clase 1) pero precisamente este hecho como lo señalé anteriormente, me llevó a la necesidad de aprender y formarme en el campo de la educación, pues más allá de mi formación como Química Industrial, enseñar lenguaje fue un reto que asumí, aunque con incertidumbre, con buena actitud y compromiso, ya que considero que dicha área es transversal a todas las demás, dado que en todas las áreas de conocimiento se lee y se escribe; por lo tanto el lenguaje es clave para la comprensión de los contenidos, reflexiones e información que emerge acerca de distintos saberes disciplinares.

Por otro lado, un paso importante y difícil fue el iniciar con la implementación de la secuencia, sentimientos encontrados de temor e incertidumbre me invadieron, tal vez por la apuesta de hacer algo nuevo para mí y diferente para los estudiantes y padres de familia, esto me llevó a postergar la fecha de inicio, a pesar de tener la secuencia casi lista, además; la primera sesión que implicó la motivación y contexto generador de los estudiantes me hizo cuestionarme, con interrogantes como: *¿Esta actividad si les gustará? ¿Generará el efecto que espero en ellos?*, al mismo tiempo, el miedo de tener poca experiencia frente al desarrollo de salidas pedagógicas y saber que había establecido como propuesta inicial de la secuencia didáctica un recorrido por la Reserva Natural Parque Santa Emilia, me hacía dudar respecto a lo planteado *“Esta actividad me parece importante ya que es algo que entusiasma a los estudiantes, la planeación fue difícil ya que la logística de una salida pedagógica siempre es algo estresante para cualquier docente”* (Diario de campo, Sesión 1, Clase 2). Comentario en el que se vislumbran las categorías **planeación** y **estrategias para la enseñanza del lenguaje**, pero sobre todo la categoría **rupturas**, ya que evidencia el temor que siento de hacer algo nuevo para mí, pero que al mismo tiempo es emocionante e importante como actividad inicial para generar motivación en los estudiantes.

En cuanto a las **rupturas**, durante esta fase resalto la reflexión frente a los temores que siento, ya que debido a esto se genera la necesidad de cambio evidenciada en las acciones encaminadas a modificar mis rutinas y mis prácticas de enseñanza tradicional, durante el desarrollo de la propuesta.

4.2.2 Fase de desarrollo

La fase de desarrollo consta de las doce sesiones restantes, en las cuales se evidenciaron de alguna u otra manera todas las categorías de análisis antes mencionadas.

Según los registros realizados en el diario de campo, la fase de desarrollo estuvo marcada por una constante preocupación y **auto-cuestionamiento** frente a cuáles eran las **estrategias** que debía usar **para la enseñanza del lenguaje**, lo que me condujo de manera recurrente al planteamiento de algunos cambios que dependían muchas veces del contexto y que en el momento de la planeación inicial no tuve en cuenta, a esto hace referencia Shön (1987) cuando afirma que existen momentos en los que los docentes debemos usar la improvisación, recurso que debe estar basado en los conocimientos y al mismo tiempo tener un equilibrio de acción y reflexión en pro de lo que es mejor para los estudiantes, por lo que en ocasiones cambié levemente algunas actividades por cuestión de tiempo, actitudes, motivaciones y necesidades del momento, dando cuenta de las **estrategias** como recursos o herramientas en contexto y de la **evaluación** como una práctica constante que llevé a cabo durante los procesos de enseñanza del lenguaje, ya que dicho proceso no solamente se utiliza para dar cuenta del aprendizaje sino sobre todo para generar cambios en beneficio de la formación con sentido, significado y motivación de los estudiantes.

Así mismo, el recurso de la improvisación me funcionó cuando me sentí nerviosa durante la implementación de la propuesta, ya que muchas veces di por sentado que había memorizado

cada paso de las sesiones que yo misma había planeado, pero en la clase, me daba cuenta de que me había faltado algún paso o me daba pena mirar constantemente la planificación de la secuencia, por lo que me sentía indecisa, ya que me daba la impresión de que los estudiantes me veían como una persona insegura ante lo que había traído para la clase, sin embargo al tener en cuenta los intereses y necesidades del momento y hacer algunos cambios pertinentes las actividades fluían con mayor naturalidad y dinamismo logrando los objetivos propuestos para cada sesión.

Aunque tenía miedo a los cambios a causa de la inseguridad que me generaba salir de la zona de confort, fue imperativo arriesgarme, pues el miedo se presentaba en actividades que presentía podían ser monótonas pero que eran necesarias, como por ejemplo pedirle a los estudiantes que corrigieran una y otra vez sus escrituras o que realizaran largas lecturas, así mismo; tenía miedo a que la propuesta en sí no fuera aceptada por la comunidad en general, miedo a fracasar con las actividades propuestas y al mismo tiempo aunque suene contradictorio miedo a quedarme igual a no cambiar mi práctica, o repetir modelos; al respecto, Perrenoud (2007) plantea que el desarrollar una práctica reflexiva significa aprovecharse de la reflexión misma y esto se evidencia cuando el docente ajusta sus esquemas de acción, como se evidencia en el siguiente comentario *“Este momento fue agradable ya que sin haber planeado la comparación de estos dos textos, el hacerlo facilitó la explicación del destinatario y propósito comunicativo”* (Diario de campo, sesión 5, clase 8) esto hace alusión a la **ruptura** encaminadas a modificar la rutina en función de una intervención más segura y mejor para todos los actores, al igual que a la categoría de **estrategias para la enseñanza del lenguaje**, ya que se utilizó la comparación para llegar a un concepto teórico de manera práctica.

Así mismo, Perrenoud (2007) asegura que cuando un docente aprovecha la reflexión, se hace refuerzo de la imagen de sí mismo, al respecto traigo a colación la siguiente vivencia *“trate de controlar estas emociones, ya que como docente debo mostrarme confiada y explicar porque la actividad es buena y que una vez iniciada no se les hará tan larga la lectura, además, tendrán mi guía constante [...] En este momento sentí que la actitud de motivarlos y darles tranquilidad con mis explicaciones ayudo”* (Diario de campo, sesión 4, clase 6), las emociones a las que hago referencia al inicio del comentario, son causa del temor al cambio y al qué dirán los padres de familia, estudiantes y administrativos al plantear algo fuera del currículo y a lo que no están acostumbrados, pero al mismo tiempo en el ejemplo doy cuenta de mi capacidad de reaccionar frente a estos hechos y presentarme con una actitud positiva reflejando autoconfianza y conciencia de lo reflexionado.

En cuanto al **dominio disciplinar del lenguaje**, por lo antes comentado respecto a mi formación, siento falta de confianza al momento de explicar algunos conceptos como se evidencia en esta anotación *“Cuando inicie el ejercicio de los signos de puntuación me sentí un poco mal al descubrir que aunque sé el uso de ellos, es difícil explicar [...] debo estudiar bien esto para la próxima sesión para explicarles cuando estemos corrigiendo el ejercicio”* (Diario de campo, sesión 11, clase 16), sin embargo, en otras ocasiones expreso *“en la sesión para llegar a la conclusión de la escritura como proceso y las fases que tiene [...] me siento bien explicando esto, ya que tengo el conocimiento del tema”* (Diario de campo, sesión 5, clase 8), esto me lleva a pensar en que la labor del docente es estar en constante formación y actualización de sus saberes, ya que independientemente de que seamos expertos o no en una disciplina determinada, podemos enfrentarnos a situaciones donde no recordemos o no tengamos los recursos necesarios para orientar el tema.

En este sentido, Perrenoud (2007) constata la necesidad de la formación continua de los docentes, al manifestar que se debe hacer de tal manera que se atenúe el desfase entre lo que se aprendió en la formación inicial y lo que se debe saber hoy día en materia de educación, pero este autor afirma que no es suficiente que el docente haga un análisis reflexivo, sino que debe tener el control sobre su evolución y reflexión constante y metódica, lo que debe llevarse a cabo partiendo de las propias representaciones como docente en ejercicio.

Lo anterior, me lleva a pensar en los momentos que presenté este nivel de conciencia que se requiere para hacer una práctica reflexiva real y constante en pro de la formación de los estudiantes, al respecto encuentro adecuado el siguiente comentario *“me doy cuenta que la presión de hacer la secuencia para lograr cumplir tiempos de presentación de análisis es alta, cuando se debería enfocar mi energía en la realización de las actividades para que los estudiantes aprendan”* (Diario de campo, sesión 5, clase 8). Por lo tanto, tener conciencia de ello, me permitió analizar la forma de proceder y así enfocarme en los objetivos de aprendizaje para obtener buenos resultados, sin embargo, en innumerables ocasiones la presión de cumplir con un currículo en nuestro quehacer diario docente o como en este caso tener datos para comenzar con el análisis, podría desfasar el objetivo real de determinar la incidencia de la secuencia didáctica.

En cuanto a la **planeación del lenguaje**, puedo decir que es un elemento indispensable que permite seguir una serie de pasos secuenciados, previendo lo que puede ocurrir en el aula; en consecuencia, la reflexión durante la planeación y la reflexión durante la acción se complementan de tal manera que permiten la adaptación de las situaciones según las necesidades, teniendo en cuenta que todas las experiencias son diferentes, como por ejemplo cuando escribo en el diario de campo que a pesar de que realicé la misma actividad en dos grupos de estudiantes, no obtuve los mismos resultados *“La actividad no salió como esperaba,*

ya tenía una experiencia previa con otro grupo y la misma actividad donde salió muy bien. En conclusión, me queda decir que el desarrollo de una actividad independientemente de que sea muy buena o bien planeada, puede llegar a ser satisfactoria o no dependiendo del ambiente académico y características específicas del grupo” (Diario de campo, sesión 6, clase 11), según la vivencia del momento tomé decisiones y realicé algunos cambios que favorecieron el desarrollo de esta actividad cumpliendo con el objetivo planeado.

De igual manera, la reflexión misma, me permitió comprender que es importante tener claridad con respecto a las expectativas que tengo frente a determinadas actividades y controlar las variables psicológicas que se puedan presentar, dado que sin ser ese el propósito, los pensamientos de predisposición pueden ser transmitidos a los estudiantes, o por el contrario altos niveles de expectativa que pueden terminar en desilusión y desanimo cuando no se obtiene lo esperado afectando el ambiente del aula, *“en el momento de planear esta actividad sentí temor de que los estudiantes se sintieran aburridos de escribir de nuevo, pero por el contrario y para mi sorpresa los escritos que hicieron resultaron refrescantes ya que se les solicitó algo diferente y además fueron escritos cortos y divertidos a manera de adivinanzas, también la pausa que hicimos durante la socialización de estos y explicación entre uno y otro escrito resultó agradable, todos participaron”*(Diario de campo, sesión 13, clase 19) en este escrito evidencio que, a pesar de mi preocupación la actividad salió mejor de lo esperado, esto quiere decir que pude controlar la predisposición que sentía antes de iniciar y logre la reflexión de la práctica para el mejor desarrollo de las sesiones faltantes.

En cuanto a la categoría de **evaluación del lenguaje**, entendida como las estrategias que se utilizan para dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes, se evidencia en acciones tales como, la constante observación y análisis de los aportes reflexivos, producciones parciales e

intervenciones en clase, lo anterior no contrasta con la forma tradicional de evaluar, sin embargo el sistema nos lleva a estar pasando a una planilla; notas constantemente, y precisamente la preocupación de no tener estas planillas llenas, limitó mi observación y el foco de atención que es el verdadero aprendizaje del estudiante, al respecto en el diario de campo registré *“Los estudiantes se muestran preocupados por cómo será el modo de calificación y en qué materia, se les recuerda que esto se habló en el contrato didáctico, pero están acostumbrados a recibir un dato numérico casi que a diario por su desempeño en clase, además me pone insegura al no dar esta nota por ejemplo en responsabilidades para la casa”* (Diario de campo, sesión 4, clase 7) lo que pone de manifiesto que los estudiantes muchas veces hacen las actividades por una calificación y no por una verdadera motivación intrínseca.

En conclusión, la fase de desarrollo me permitió poner en práctica diferentes estrategias de enseñanza, y tener una actitud reflexiva antes, durante y después de cada clase, analizando incluso mi estado de ánimo y adecuándolo dependiendo de la situación y de las necesidades mismas de motivación por parte de los estudiantes.

A continuación, se presenta el análisis de la práctica de la docente en la fase de evaluación de la secuencia didáctica.

4.2.3 Fase de evaluación

Cabe resaltar que la fase de evaluación se lleva a cabo durante todo el proceso de desarrollo de la secuencia didáctica. Por lo tanto, para valorar los desempeños de los estudiantes, se realizaron observaciones constantes de sus intervenciones en clase, del tipo de participación en las actividades, así como del desempeño en sus producciones escritas, en la planeación de sus escritos, y en la elaboración de las rejillas de valoración y su aplicación.

Además, en **la evaluación del lenguaje** no solo se tuvieron en cuenta las estrategias con que se evalúa al estudiante, sino también, los momentos en que se usaron dichas estrategias, por ejemplo en los momentos de cierre de cada sesión se plantearon actividades y/o preguntas metacognitivas, que generaron reflexión y conciencia de su propio aprendizaje por medio de interrogantes como ¿Qué aprendimos?, ¿Cómo lo aprendimos?, ¿Para qué lo aprendimos?, ¿Qué relación tiene lo aprendido con otras áreas del conocimiento o con la vida cotidiana? Etc. De igual manera, se abrieron momentos al inicio de las sesiones que permitieron dar cuenta de lo aprendido y el impacto de las actividades anteriores en el aprendizaje de los estudiantes; lo cual me lleva a pensar en la importancia de no solo reflexionar sobre mi práctica sino también a enseñar a los estudiantes que el aprendizaje debe ser meditado formando seres igualmente reflexivos.

En línea con lo anterior, Perrenoud (2007) menciona que a los estudiantes les cuesta poner en marcha procesos reflexivos y eso incide en sus bajos rendimiento, ya que prefieren reproducir los saberes sin plantearse preguntas; además el ejercicio de la reflexión implica un mayor esfuerzo. La falta de reflexión en los procesos de aprendizaje se evidencian en el aula en diferentes momentos, como se percibe en el ejemplo que se relaciona más abajo, en el cual los estudiantes mostraron mayor interés en la calificación numérica que en su aprendizaje real, es así como en las notas realizadas doy cuenta de que el sistema de calificación tradicional esta tan arraigado, tanto en los estudiantes como en los docentes, que es común que ocurran situaciones como la que se describe a continuación: *“en esta clase debían presentar la información y ningún niño llevo la tarea, esto me hace pensar que la secuencia para ellos no es importante porque no es una materia en la cual deban rendir por notas”* (Diario de campo, sesión 6). Lo que además se presentó en varias oportunidades, dado que durante distintas actividades los mismos

estudiantes solicitaban las notas y preguntaban en que área se les iba a tener en cuenta las calificaciones de lo realizado en el marco de la secuencia, esto sin detenerse a observar realmente los avances importantes en su aprendizaje y adquisición de las competencias.

Lo anterior implica, continuar con el planteamiento de propuestas que involucren actividades en las cuales los estudiantes aprendan significativamente, de modo que no se queden en la memorización, y que les permita comprender, que aprender es mucho más que repetir, y que evaluar trasciende la asignación de una nota; pues estas propuestas invitan a la participación activa, a la curiosidad, y dotan a los estudiantes de herramientas para socializar y dar cuenta de forma natural, de sus habilidades y aprendizajes.

Por lo tanto, durante la secuencia didáctica, se realizaron actividades evaluativas que los estudiantes no percibieron como evaluaciones, ya que no presentaban las características tradicionales en las cuales se genera en el estudiante tensión y bloqueo, por lo que en dichos momentos, los estudiantes tomaron las propuestas como una actividad para participar y evidenciar su aprendizaje, por ejemplo; durante la realización de la rejilla para evaluar sus propios escritos, se generó un espacio colaborativo y de retroalimentación para mejorar sus producciones, a la vez que se cumplía con la finalidad de evaluar para corregir y aprender.

Finalmente, cabe señalar que, durante el cierre de la Secuencia Didáctica, fue satisfactorio escuchar a los padres de familia, pues proporcionaron comentarios positivos, valoraron el trabajo hecho por los estudiantes, compararon los procesos escriturales del inicio y del final, y les dieron valor a las nuevas propuestas incorporadas en el aula, frente a las cuales se mostraron reacios al inicio del proceso.

Así pues, como lo afirma Perrenoud (2007) el ejercicio de la reflexión se hace verdaderamente consciente cuando se nos presentan obstáculos y fracasos, en ese momento la

motivación intrínseca de lograr los objetivos trazados hace que los superemos; y es así como me sentí durante el desarrollo de la secuencia y al cursar la maestría, por lo que finalmente puedo decir, que me encuentro en un proceso de transformación de mi práctica, y que la constancia y permanente **autocuestionamiento y ruptura** me permitieron la verdadera reflexión y control de mi evolución como docente.

5. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas a partir del estudio aquí condensado, con el cual se pretendía determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos de los estudiantes de posprimaria, de los grados 6°, 7° y 8° de la sede El Tigre de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario en Belén de Umbría. De igual manera se incluyen las conclusiones sobre las reflexiones que surgieron a partir de la implementación de la secuencia didáctica, respecto a las prácticas de la docente que llevó a cabo esta investigación.

A partir de la contrastación de los resultados del Pre-test y el Pos-test, es posible afirmar que la secuencia didáctica aportó a la mejora de los procesos de escritura de texto expositivos descriptivos de los estudiantes de grados 6°, 7° y 8° de zona rural, por lo que se valida la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula, dado que los estudiantes pasaron de un nivel de desempeño general de 38% a un nivel de desempeño general de 79%, lo que permite plantear como lo menciona Camps (2003) que el trabajo por secuencias favorece la asimilación de los aprendizajes, ya que permite que se ponga en funcionamiento estrategias comunicativas que involucren sus intereses y escenarios reales de enseñanza y aprendizaje lo que genera sentido y significado, además, este tipo de propuestas facilita el trabajo colaborativo y el seguimiento constante de lo que se hace en el aula, por ende la valoración formativa de los avances de los estudiantes en los diferentes aspectos trabajados.

Ahora bien, al evaluar el nivel inicial de producción de textos expositivos descriptivos de los estudiantes en el Pre-test, se evidenció que la mayoría de los estudiantes se encontraban en un nivel medio de desempeño, dado que presentaban dificultades en las tres dimensiones evaluadas, sobre todo para reconocer la superestructura del tipo de texto expositivo, seguido de la lingüística textual para el uso de conectores y redes semánticas, finalmente en la situación de comunicación para identificar el propósito de la escritura.

En lo que respecta a la prueba Pre-test, en la primera dimensión, *situación de comunicación* los estudiantes presentaron un nivel de desempeño medio, dado que sus escritos no evidenciaban un propósito real, ni denotaban un destinatario, además no era claro su rol como enunciadores, lo que podría deberse a que en dicha prueba no escribieron como conocedores o expertos en el tema, sino como estudiantes que tenían que dar respuesta a una consigna solicitada por la profesora, tal vez pensando en que al final la única lectora iba a ser la docente con el objetivo de poner una calificación, sin tener en cuenta a sus compañeros como destinatarios. Además, contaban con muy poca información sobre el tema, de allí que el indicador con más bajo desempeño fuera el propósito de describir en detalle, pues inicialmente se limitaron a la presentación superficial de información; lo que puede deberse a que los estudiantes escribieron con el fin de entregar un producto y obtener una nota sin tener en cuenta el contexto y la solicitud expresa de escritura, al respecto Jolibert (2002) argumenta la importancia de enfatizar en la función social del lenguaje al articular las actividades de lectura y escritura a situaciones reales de comunicación.

De manera específica, en la primera escritura los estudiantes desconocían la *superestructura* del tipo de texto expositivo descriptivo, ya que sus textos estaban conformados en su mayoría por un solo párrafo sin una introducción, además con un desarrollo precario por la

falta de información sobre el tema, y sin cierre o conclusión, de allí que los indicadores con menor desempeño fueran *la puesta en relación y la fórmula de cierre*, mientras que *la aspectualización y el anclaje* presentaron un mejor desempeño. Lo anterior podría deberse a que como lo refiere Álvarez (1996) el texto expositivo no es analizado en el aula desde su proceso de escritura, a pesar de ser uno de los textos más utilizado en el aula de clase, se limita al uso del mismo para la realización de consultas, pero no para el estudio detallado de sus componentes y estructura.

En cuanto a la *lingüística textual*, en el Pre-test con un desempeño bajo, los estudiantes mostraron dificultades en la jerarquización de ideas, uso de conectores y signos de puntuación, ya que sus producciones carecían de cohesión y coherencia, lo que quizás se deba a la falta de información sobre el tema, a la precaria formalidad de la escritura y falta de formación al respecto, al igual que al desconocimiento de recursos que permitan articular las ideas de manera lógica y al uso de reglas gramaticales desde una concepción memorística de las mismas, ya que las producciones presentaban falencias en el uso lógico de conectores y signos de puntuación, o carencia de dichas marcas lingüísticas, de allí que los indicadores con menor desempeño fueron *las redes semánticas y conectores*; seguido de los signos de puntuación, mientras que el indicador con mejor desempeño fue *opciones de enunciación*, dado que lograron en la prueba inicial, realizar la producción del escrito, manteniendo en su mayoría la tercera persona y tiempo presente característico del tipo de texto expositivo.

En términos generales, el desempeño del Pre-test da cuenta que, de las tres dimensiones evaluadas, la que mejores resultados evidenció fue la *situación de comunicación*, siendo la *superestructura* la dimensión con desempeños más bajos, tanto en el Pre-test como en el Post-test. Además, el indicador con mejor desempeño fue el *contenido* perteneciente a la dimensión

situación de comunicación, y el de menor desempeño fue la *puesta en relación* perteneciente a la dimensión superestructura. Lo que quiere decir que, si bien al inicio los estudiantes eran capaces de identificar el tema en la consigna suministrada, y así escribir sobre un contenido específico, además de perfilar sus roles de enunciadores en los textos y denotar un destinatario en el lenguaje empleado, presentaban dificultades para reconocer la función o propósito de un texto expositivo-descriptivo y determinar su superestructura.

En cuanto al diseño e implementación de la secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo y orientada al mejoramiento de la producción de textos expositivos descriptivos, cabe plantear que fue una propuesta potente que permitió darle sentido y significado a las actividades de escritura, ya que durante su desarrollo se tuvo en cuenta el contexto e intereses de los estudiantes, se promovió el trabajo colaborativo, se vinculó la evaluación formativa, los ejercicios metacognitivos y la retroalimentación a los diferentes procesos de valoración de avances y dificultades. La propuesta posibilitó la interacción continua entre la lectura y la escritura, ya que el estudiante debía enfrentar la lectura y análisis de textos expertos que servían como modelos textuales de referencia, para el momento de escribir. Además, durante la implementación de la secuencia también fue importante y potente, la continua relación y diferenciación entre lo oral y lo escrito, la selección y organización de la información; y la interacción entre la docente y los alumnos para la producción de los textos en todas las fases.

Igualmente, el enfoque comunicativo de la Secuencia Didáctica, permitió fortalecer en algunos estudiantes la competencia comunicativa, ya que durante la implementación de la propuesta se promovieron constantes escenarios de interacción social en el aula, que posibilitaron la participación de estudiantes a los cuales se les dificulta en mayor medida hablar en público o trabajar en equipo, lo que pudo modificarse, dado que la secuencia era en sí misma

una invitación a que los estudiantes valoraran su participación en la construcción de saber y en la investigación en curso, ya que no basta con saber aspectos gramaticales sino que es necesario saber hablar, escuchar, leer, entender y escribir de acuerdo al contexto sociocultural (Lomas, 1996).

Ahora bien, al evaluar el nivel de producción de textos expositivos descriptivos, después de la implementación de la secuencia didáctica, se evidenciaron cambios significativos en las producciones escritas de los estudiantes, así la dimensión con mayor variación fue la lingüística textual, seguido de la superestructura y finalmente la situación de comunicación.

Según lo anterior y con respecto a la *lingüística textual*, se presentó una transformación considerable con respecto al indicador *redes semánticas*, lo que podría tener respuestas en el tipo de actividades enfocadas a la jerarquización de las ideas, como por ejemplo la elaboración de esquemas en la fase de planeación, la resolución de preguntas orientadas a cada parte de la superestructura, la organización de secuencias de textos de manera lógica, identificación y uso de conectores, lectura de textos expertos, y el proceso mismo de escritura y reescritura de sus producciones, que a su vez permitió el avance en la escritura de otros tipos de textos.

Otro indicador que presento cambios fue *signos de puntuación*, seguido del indicador *conectores*, dado que al final los escritos evidenciaron en su mayoría el uso de signos de puntuación atendiendo a su función lógica y mayor variedad de recursos cohesivos. Con relación a los resultados mencionados, es de resaltar que en ambos indicadores se llevaron a cabo actividades en las cuales los estudiantes debían completar textos a los que le faltaban dichas marcas textuales y organizarlos en los textos en los que estaban ubicados o empleados de manera errónea.

Por otro lado, el indicador que presentó menor cambio fue *opciones de enunciación*, sin embargo; el desempeño fue bueno tanto en el Pre-test como en el Pos-test, resultado que en la prueba final, podría ser respaldado por el tipo de actividades realizadas, por ejemplo, en la producción de textos cortos con diferentes pronombres personales y tiempo verbal según el propósito y tipo de texto, así como en la socialización y análisis de los textos revisados para una adecuada retroalimentación.

Con respecto al desempeño en la dimensión *superestructura* en el Pos-test, se puede decir que aumentó en todos los indicadores, pero se resalta el indicador *puesta en relación* ya que fue el más bajo en la prueba inicial y el de mayor cambio en esta dimensión, debido que al final los estudiantes lograron hacer asociaciones en sus escritos que facilitaron la tarea de comprensión por parte del destinatario, sobre lo descrito. Dichos cambios se deben entre otras razones a que el tema trabajado estaba directamente relacionado con el contexto de los estudiantes, por lo que era de su interés; así mismo, a que las actividades planteadas, como identificar las asociaciones y relaciones metonímicas, metáforas, analogías y la comparación de textos expertos con sus propios escritos, permitieron desarrollar en los estudiantes mejores procesos de abstracción y análisis. En general el desempeño de los indicadores correspondientes a la superestructura del texto expositivo descriptivo mejoró, ya que se tuvieron en cuenta los pasos y la estructura específica del tipo de texto expositivo descriptivo por medio de la identificación y diferenciación de otras superestructuras.

En cuanto a la *situación de comunicación*, cabe anotar que fue la dimensión que presentó menor cambio, ya que a pesar de que el desempeño en los indicadores enunciador y destinatario fueron buenos, permanecieron constantes tanto en el Pre-test como en el Pos-test, sin embargo en la práctica se notó mayor conciencia frente al rol de expertos, rol que debían manejar como

escritores de un texto académico dirigido a sus compañeros, no obstante, al final del proceso las falencias radicaron en la dificultad para acceder a la información y a la lectura de otros textos referentes al tema elegido por cada uno y por lo tanto en la pertinencia frente al uso de lenguaje técnico y formal acorde a su destinatario, en este caso, sus compañeros de clase. Por otro lado, el indicador que mayor cambio presentó en esta dimensión fue el *propósito*, seguido del indicador *contenido*, ya que los estudiantes desarrollaron habilidades para describir, observar, clasificar e interpretar diversos textos según sus fines e intenciones, así como para reconocer la importancia de la consulta de información que permita dominar el tema o contenido a tratar.

Así mismo, se concluye que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la composición de textos expositivos descriptivos que se llevó a cabo en esta investigación, es un recurso potente y válido según los resultados favorables obtenidos al analizar el Pos-test, lo que puede ser consecuencia de un riguroso proceso de planeación y diseño, como lo sugiere Camps (2003), por lo que se contemplaron objetivos de enseñanza que permitieran un aprendizaje real de la escritura, de manera que esta no perdiera su propósito social en el marco de los contextos de comunicación de los estudiantes. Cabe señalar que además en dicha planeación se acogieron las recomendaciones de Cassany, Luna, & Sanz (2003), en las cuales se reconoce el valor de la planeación de actividades de análisis lingüístico, reflexión y comparación, así como, las actividades de producción y comprensión oral y escrita en el marco de distintos dispositivos didácticos como el aprendizaje colaborativo, la tutoría entre iguales, la construcción guiada del conocimiento y estrategias utilizadas en el modelo pedagógico de escuela nueva.

De otra parte, este trabajo investigativo propone un cambio respecto a la planificación de la enseñanza de la producción de textos académicos, pues contempla directamente el enfoque comunicativo, teniendo como principal aliada la comunicación escrita de situaciones reales,

conocidas y de interés, lo que resulta necesario al momento de trabajar este tipo de textos, ya que pueden llegar a ser complejos para los estudiantes por su objetividad, superestructura y la necesidad evidente del uso de recursos lingüísticos con funciones lógicas, incluso desde los primeros años de escolaridad como lo sustentan los antecedentes investigativos citados.

En cuanto al tipo de texto expositivo, es pertinente afirmar que su trabajo resulta complejo tanto para los estudiantes como para el docente, lo que puede sustentarse en los resultados no solamente de la presente investigación sino también de investigaciones como la de Valencia y Rincón (2016), Tabares (2017), Parra (2018), Ocampo y Tangarife (2019), en las cuales la dimensión superestructura es la de más bajo desempeño, por lo que coinciden en que esto podría deberse a que dadas las características estructurales y lingüísticas del tipo de texto expositivo, su estudio se hace mucho más difícil, y esto se agrava cuando los estudiantes han tenido poco o ningún acercamiento a la tipología en cuanto a su producción.

De otra parte y pese a lo anterior, se reconoce la importancia de trabajar el texto expositivo en el aula desde todas las áreas del conocimiento, no solo como recurso de consulta y para su comprensión, sino desde la producción como proceso y no como producto, además; teniendo en cuenta la situación comunicativa y función social para desarrollar habilidades comunicativas y como iniciativa que permite el cambio de concepciones equivocadas que responsabilizan al docente de lenguaje de la lectura y escritura de este tipo de textos.

En lo que respecta al enfoque comunicativo como corriente metodológica, es válido señalar que este permitió el fortalecimiento de la competencia comunicativa en los estudiantes, en función del contexto social en el que se elaboraron las producciones, dando lugar a la comprensión y composición acertada de sus propias producciones, escritas u orales, como lo plantea Hymes (1972) esta competencia implica el saber cómo comunicarse de manera eficaz en

contextos sociales significantes, así que no solo se tomó en cuenta lo que los estudiantes escribían sino lo que expresaban en la oralidad, sus participaciones y exposiciones, además la interacción con la docente y sus pares, es decir la vida comunicativa en el aula.

Las características del aula multigrado por su parte permitieron que la interacción de los estudiantes desde el nivel académico y de desarrollo de cada uno, se enriqueciera con los aportes y trabajo colaborativo, dada la estructura organizativa heterogénea y particular, ya que el grupo de estudio, estaba conformado por estudiantes desde los 11 años hasta los 17 años, pertenecientes a los grados 6, 7 y 8, de modo que los equipos de trabajo para el desarrollo de las actividades se organizaron de manera indiscriminada sin tener en cuenta el nivel educativo, por lo tanto eran grupos flexibles, en los que todos compartieron por medio del trabajo colaborativo característico del modelo Escuela Nueva, respecto al cual Camps (2003) plantea que “impulsó los métodos de enseñanza que daban protagonismo al alumno y a su actividad” (p. 25), precisamente lo que se logró en el desarrollo de la Secuencia Didáctica, que el estudiante se sintiera como actor principal.

Respecto a lo anterior, cabe agregar que, en este tipo de aulas la relación e interacción profesor y estudiante es más estrecha y constante, si se compara con lo que sucede en un colegio ubicado en la zona urbana, dado que en un aula de Escuela Nueva, se comparte mucho más tiempo y las vivencias con las familias son continuas, pues dicho modelo tiene como soporte el medio, la comunidad y su cultura.

En cuanto al ejercicio reflexivo y crítico de la docente, este permitió un cambio de paradigma, pues la docente logró reconocer la importancia de realizar actividades significativas que contemplen los intereses de los estudiantes y que por ende partan de contextos reales de comunicación, superando en lo posible la manera tradicional de enseñar los conocimientos, y

permitiendo a los estudiantes descubrir los conceptos y saberes asociados a la escritura, de una manera didáctica.

Por su parte, la reflexión de la práctica permite tener conciencia frente al propio control de las emociones, ya que en el aula pueden surgir situaciones inesperadas que pueden desestabilizar el ánimo y la motivación tanto del docente como de los estudiantes, como lo afirma Perrenoud (2007) “el trabajo por situaciones-problema son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva” (p. 23), estos momentos permiten el análisis y observación del comportamiento propio y de los demás, para prever las mejores opciones de solución, de allí la importancia de adoptar en la profesión docente la reflexión como un hábito, pues de ello puede depender la mejora del quehacer docente, de las relaciones con los demás, dentro y fuera del aula y la consecución de un ambiente armónico.

Por último, es importante resaltar que el proceso reflexivo llevado a cabo durante la Secuencia Didáctica y el desarrollo de la maestría, permitió en primer lugar tener conciencia de la concepción que la docente tenía frente al lenguaje y su enseñanza, y en segundo lugar; contrastar y reestructurar dicha concepción, dando lugar a un cambio de pensamiento donde inicialmente se tomaba el lenguaje como una asignatura importante del currículo académico pero desligada de las otras áreas y peor aún de la función social que cumple, para dar paso a una nueva concepción en la cual se asume el lenguaje no solo como asunto de todas las áreas, sino como una herramienta social y cultural que permite a las personas el desarrollo del comportamiento y la construcción de saberes. Cabe mencionar que la consolidación de esta nueva concepción para su aplicación, continúa, pues la educación es un continuo camino de aprendizajes y transformaciones.

6. Recomendaciones

Las observaciones, experiencias y análisis realizados en esta investigación, demuestran que mediante el desarrollo de propuestas pedagógicas como la implementación de una secuencia didáctica se puede mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dejando de lado perspectivas tradicionales y dando paso a propuestas innovadoras como la aquí expuesta, por lo que después de haber realizado el análisis de los resultados de esta investigación, se hace perentorio plantear las siguientes recomendaciones a la comunidad académica del ámbito educativo, de manera que otros actores puedan recurrir e implementar este tipo de propuestas didácticas, en aras de mejorar la calidad de los procesos concernientes a su labor pedagógica.

En primer lugar, se recomienda al gremio docente diseñar e implementar propuestas para la enseñanza del lenguaje, con un enfoque comunicativo, sociocultural, o discursivo, de manera que superen los enfoques netamente lingüísticos, ya que ello implica partir de un contexto real de comunicación, lo que permite a los estudiantes identificar, bien sea por sus intenciones y necesidades, quien es el enunciador de los textos leídos, el posible destinatario, propósito y contenido, y con ello dar sentido y significado a sus procesos de aprendizaje, ya que se tiene en cuenta su motivación intrínseca, lo que establece un valor agregado a lo que hacen.

Así mismo, se recomienda enfrentar a los estudiantes a textos expertos y diversos, que sean el punto de referencia para que elaboren una representación acerca de cómo son los textos que se pretenden escribir, que en el proceso adquieran conocimientos lingüísticos, y reconozcan las formas de organización superestructural de diversos escritos, para que la producción de estos sea

adecuada, lo que sin duda aportará a la formación de conocimientos retóricos, situacionales, y de la estructura y diferencias mismas de las tipologías textuales.

Enfrentar a los estudiantes a variadas tipologías textuales, desde tempranas edades para que progresivamente conozcan las características diferenciadoras, en cuanto al tipo de texto expositivo, por ejemplo; dado que si bien es uno de los más abordados en el aula, su trabajo se ha limitado a la transmisión de contenidos, y no con la finalidad de que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas, al producir textos expositivos en el marco de situaciones reales de comunicación, por consiguiente, el abordaje del texto en mención desde esta perspectiva, puede dar mayores herramientas a los estudiantes en grados de secundaria como los participantes en la presente investigación, quienes en proceso de formación futura, requerirán seguramente de conocimientos asociados no solo a la tipología expositiva, sino a las demás tipologías.

Por otro lado, se reconoce la importancia de utilizar recursos didácticos como las secuencias o trabajo por proyectos, dado que este tipo de propuestas puede contribuir tanto a la transformación de la concepción de la didáctica del lenguaje, como a la práctica misma, ya que como lo plantea Castaño (2014) es una forma de cambiar paradigmas, no solo en docentes sino también en los estudiantes, al enseñarles que el lenguaje es asunto de todas las disciplinas; además lo planeado en este tipo de herramientas, sirve para la construcción del conocimiento ya que no es una simple transcripción de lo oral a lo escrito, por lo tanto es un proceso complejo y cíclico que debe estar ajustado a una situación comunicativa.

Es importante entonces, seguir las pautas propuestas por teóricos como Camps (2003) para la elaboración de secuencias didáctica, es decir, dar lugar a la preparación de la situación discursiva en un contexto real; planear el desarrollo, y las propuestas que comprenden la

escritura del texto y todo lo que ello implica como la sistematización de los contenidos, o por ejemplo elaboración de esquemas, consultas, selección de la información, textos de referencia, etc. Y tener en cuenta la evaluación de las actividades en sí y del aprendizaje durante todo el proceso. Lo anterior implica que se realice un trabajo organizado, que contemple actividades secuenciadas de manera lógica, permitiendo el desarrollo progresivo del estudiante en lo que se quiera según los objetivos planteados; en este caso respecto a la producción de textos expositivos descriptivos.

Así mismo, se recomienda trabajar la escritura desde el modelo por procesos propuesto por Hayes y Flower (1980), y retomado de manera didáctica y aplicable por Jolibert (1997) ya que permite a los estudiantes desarrollar estrategias cognitivas para la caracterización de la situación de comunicación, planeación y recolección de información; así mismo, dota de herramientas para diferenciar tipos de texto, reconocer su superestructura y los elementos correspondiente a la lingüística textual; así como para llevar a cabo el proceso de revisión y reescritura de las composiciones escritas.

En cuanto a la evaluación, que debe ser continua; Camps y Ribas (2000) recomiendan que debe estar acompañada de procesos reflexivos que permitan tomar consciencia de lo aprendido y lo que falta por aprender por parte del estudiante; al mismo tiempo este proceso reflexivo y metacognitivo debe ser usado por el docente investigador, dado que con ayuda de instrumentos como el diario de campo y las rejillas de observación, puede llevar a cabo la reflexión de sus prácticas de enseñanza para generar auto-cuestionamientos y por ende mejoras en los procedimientos planeados para desarrollar en el aula.

A su vez, se recomienda trabajar de forma objetiva las dimensiones y los indicadores establecidos en la variable dependiente, ya que deben ser cuantificables y medibles, de manera

que se reduzca el sesgo, dado que puedes estar supeditados a juicios de valor y subjetividad, sobre todo si la docente conoce a los estudiantes, por lo que se recomienda que la calificación del Pre-test y Pos-test se realice con otra persona conocedora del tema y que pueda tener una mirada alejada, además se sugiere que la calificación se haga individual y luego se reúnan las partes para contrastar los acuerdos y desacuerdos, debido a que si definitivamente en algunos índices no están de acuerdo con la calificación se hace necesario la opinión de un tercer experto.

De manera específica para esta investigación y para los docentes investigadores que tomen la presente como referencia, y quieran planear sus propias secuencias se recomienda que para sobrepasar las dificultades presentadas en las producciones de los estudiantes, se contemplen otras dimensiones, en la presente investigación se tomaron tres que se consideran fundamentales: la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual del texto expositivo, pero se puede complementar con la ejercitación de otras dimensiones como por ejemplo las que propone Jolibert & Shariki (2009) aparte de las trabajadas en la presente investigación: contexto cultural del texto, campos semánticos, sintaxis, ortografía, microestructura, macroestructura, etc. para fortalecer las competencias de los estudiantes en la producción de variados tipos de texto.

Ahora bien, es importante sugerir al gremio docente que genere espacios en los cuales se cree una red o comunidad de profesores interesados en compartir propuestas como esta, que resultan potentes y significativas en el aula, a su vez generar discusión y socialización al respecto promoviendo la investigación como acción que orienta a nuevos conocimientos y solución de problemas en el ámbito educativo.

Lo anterior se complementa, con la rigurosa tarea de concientizar a los docentes de todas las disciplinas acerca de la importancia de abordar nuevos enfoques de enseñanza, ya que al incursionar en nuevas prácticas se permite el surgimiento de instrumentos metodológicos,

tecnológicos y experiencias que pueden llegar a ser enriquecedoras para la comunidad educativa, pero se recomienda que este proceso este articulado con el contexto social y las características específicas de los actores para que las experiencias tengan sentido y significado.

Finalmente, de nada sirve tener la intención de ser docentes innovadores, si en la profesión no se incluyen procesos reflexivos permanentes, los cuales deben constituirse como una tarea fundamental del maestro, ya que la reflexión permite tener conciencia sobre los resultados, y control acerca de la evolución en la actividad docente: así como facilitar opciones para proceder ante las situaciones que se presentan en el aula.

7. Referencias Bibliográficas

- Aguirre, P.A. & Quintero, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la institución educativa la inmaculada*. (Tesis posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Aldana, L. M. & Morales, C. H. (2017). “*más allá del tiempo*” *una propuesta didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción, con estudiantes de grado octavo, de la institución educativa Lorencita Villegas de santos, del municipio de Santa Rosa de Cabal- Risaralda*. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Álvarez, T. (1996). *El texto expositivo-explicativo su superestructura y características textuales*. Universidad complutense de Madrid.
- Álvarez, T. (2004). *Textos Expositivos-Explicativos y Argumentativos*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro S.L.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid, España: Ediciones Octaedro S.L.
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. <https://es.scribd.com/doc/67293790/Teorias-Produccion-Textos-ALVAREZ-RAMIREZ> [Consulta: 12 de noviembre de 2017].
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, (32), 73-88
- Álvarez, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de educación*. (353)

- Aya, S., Naval, D., Núñez, J. & Fábregas, J. (1967) *Álbum Jet Historia Natural*. Barcelona, Bogotá, Buenos Aires, Caracas, México, Rio de Janeiro: Editorial Bruguera S.A.
- Bedoya, C. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Revista memoria*, 8(13), 277-288.
- Bisquerra, R. & Sabariego, M. (2014). El proceso de investigación (Parte 1). En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 89-120) Madrid: Editoria Muralla S.A.
- Bisquerra, R. (2014). Métodos de investigación de enfoque experimental. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 167-192) Madrid: Editoria Muralla S.A.
- Bisquerra, R. & Sabariego, M. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa (Capítulo 1). En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editoria Muralla S.A.
- Camargo, Z., Uribe, G. & Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. & Ribas, T. (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid. CIDE (MECD).
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Universidad Autónoma de Barcelona: Grao.
- Carlino, P., Santana, D., Barrio, C., Fernandez, P., García, C., y otros. (2003). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: A. Machado libros, S.A.
- Cassany, D. (1987). *Descruiure escriure. Com s'aprèn a escritura*. Barcelona: Empúries. [Versión castellana: *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós. 1989].
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco. (Río de letras. Manuales y cartillas PNLE; 2)
- Cátedra UNESCO. (2015). *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. 10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de las teorías de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía Rep.* (234) 265-380.
- Cisneros, M. & Silva, O. (2007) *Aproximación a las perspectivas teóricas que explican el lenguaje*. Pereira: Facultad de educación, Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coll, C., Palacio, J., Marcheri, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*. Barcelona: Alianza editorial.
- Defler, T. R. (2003). *Primates de Colombia*. Bogotá, Colombia: Conservación Internacional.
- Delgado, R. (2006). El desarrollo humano: un panorama en permanente transformación. *Revista tendencia & retos.* (11) 97-115.
- Dewey, J., (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graò.
- Didactext. (2015). *Redactext, guía on line para ayudar a redactar*. Universidad complutense de Madrid, España: creative commons. Recuperado de <http://www.redactext.es>.
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A., Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39.

- Erazo, A. & Villa, M. (2017) *El ágora escolar. Una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, orientada a la producción de textos argumentativos, con estudiantes de grado quinto*. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Fernández, M. P. (2016). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil* (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de cultura económica.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: España. Morata.
- Flórez Jurado, M. T., y Castro Lugo, O. L. (2017). “*De la tierra a marte*” *una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción*. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gaviria, A. M. (2018). “*Mis amigos del mar*” *una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos con FOS descriptiva, de los estudiantes de grado primero y segundo de la institución educativa empresarial Dosquebradas*. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez, Y. A. (2016). *Experiencias de ingreso a la docencia en el sector oficial en Bogotá: el caso de los profesionales no licenciados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (lengua y literatura)*. 15(ISSN: 1130-0531), 77-104.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social, la interpretación social del lenguaje y el significado*. Mexico: Fondo de cultura económica.

- Hernández, A. & Quintero, A. (2002). La composición escrita: Proceso de enseñanza. *Revista de Educación*. (329), 421-441.
- Hernández, M. D. (2017). “*las plantas también se alimentan*” una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc-GrawHill interamericana editores S.A. de C.V.
- Hymes, H. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Lingüística. Traducido por Juan Gómez Bernal.
- Icfes. (2009). Colombia en Pisa 2009 síntesis de resultados.
- Icfes. (2015). Resumen ejecutivo Colombia en pisa 2015
- Iglesias, S. (2016). *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos*. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Imbernón, I., Alonso, Mj., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández Fernández, I., Revenga, A. & Ruiz de Gauna, P. (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, España: Grao
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J., Franco, V. G., & Moreno, A. M. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen, Océano.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, J. E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1996). *Aprender lengua y literatura para aprender a comunicar(se)*. Adaptación de ideas. Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. (1999) Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Luria, A., Leontiev, A. & Vigotsky, L. (2007). *Psicología y pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A., 1986, 2004, 2007.
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores - fundación universitaria libertadores*. (pp. 73-80)
- Martínez, M.C. (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Escuela de ciencias de lenguaje, Universidad del Valle. Cali. Colombia.
- MEN. (2011). Plan nacional de lectura y escritura, dirección de calidad de educación preescolar, básica y media, subdirección de fomento y competencias. Bogotá, Colombia.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.
- Mendoza, N. (2007). *Los tipos de textos en español: formas, técnica y producción*. Caracas: IESALC UNESCO.
- Ocampo, L. H., & Tangarife, M. (2019). *¿Por qué Lloro el Planeta? Una Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo para la Producción de Textos Expositivos, con Estudiantes de Grado Cuarto de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt y de Grado Quinto*

- del Centro Educativo Enrique Millán Rubio de la Ciudad de Pereira.* (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Palacio, G. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero c, de la institución educativa remigio Antonio Cañarte, sede samaria, de la ciudad de Pereira.* (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Parra, M. L. (2018). *¿El zanjón lavapatas está vivo! una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos descriptivos, con niños de grado primero.* (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* México: Colofón S.A. de C.V.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.* Colombia: Ministerio de Educación Nacional- ICFES.
- <https://es.scribd.com/document/134518424/Leer-y-Escribir-en-La-Escuela-Mauricio-Perez> [Consulta: 19 de noviembre de 2017].
- Pérez Abril, M. (noviembre, 2004). *Leer, Escribir, Participar: Un reto para la escuela, una condición de la política,* Lenguaje N° 32. Conferencia presentada en el congreso nacional de lectura. Fundalectura. Universidad Javeriana.
- Pérez Abril, M. & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.* Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED.

- Pérez – Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez – Pereira, M. (1984). Lenguaje y pensamiento en el desarrollo: un nuevo modelo teórico. *Estudios psicológicos n° 1*, 118-130.
- Rincón, Y. (2016). *Naturaleza, conservación y vida: una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos en EBP*. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Sáenz, M. C. & Restrepo, P. (1998). *Amigos en peligro fauna colombiana*. Bogotá, Colombia: comunicaciones y ediciones.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vigotskyana del lenguaje escrito. *Comunicación lenguaje y educación*. 16, 49-59.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Ediciones Paidós.
- Serrano, S. (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Suárez, L & García, M. (1986). *Extinción de animales en el Ecuador*. Quito, Ecuador: Fundación Natura.
- Tabares, P. J. (2017). “Yo, primero comprendo” incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión del texto expositivo descriptivo, enunciado del problema matemático en estudiantes de grado sexto. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.

- Tusón, A. (1996). *Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. Signos, Teoría y prácticas de la educación*, 12.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito, procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Valencia, C.A., Gil, Z. N. & Constantino, L. M. (2005). *Mariposas diurnas zona central del eje cafetero*. Guía de campo. Chinchiná, Colombia: Cenicafe.
- Valencia, C. L. & Rincón, Y. (2016). *Naturaleza, conservación y vida: una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos en ebp*. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Van Dijk (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona, Buenos Aires, México: Editorial Paidós.
- Vargas, A. (2007). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Vega, N. A. Bañales, G. Reyna, A. Pérez Amaro, E. (2014). “Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 19 N° 63. México.
- Vigotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas Tomo III. Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Traducción del original ruso: Rotger, M.: Ediciones Fausto.

Yepes, A. M. (2017). *Proyecto de aula para contribuir a los procesos comunicativos del lenguaje desde una enseñanza para la comprensión en el área de ciencias naturales.*

Universidad Nacional de Colombia. Medellín Colombia.

Yuste, C. & Sánchez, J. M. (2008) *Colección Progresint 22.* España, Madrid: Impresos y revistas S.A.

8. Anexos

8.1 Anexo 1. Indicadores de desempeño SD

Indicadores a alcanzar según el enunciado identificador:
PRODUCCIÓN ESCRITA Y PRODUCCIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO-DESCRIPTIVO

Se presentan los indicadores a alcanzar en cada sesión de la secuencia didáctica tomando como directriz los estándares básicos de competencia de lenguaje y las dimensiones e indicadores de la operacionalización de la variable dependiente: producción de texto.

DIMENSION: Situación comunicativa

COMPETENCIA: Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

INDICADORES	Sesiones	INDICADORES DE DESEMPEÑO
Enunciador: Es quien escribe el texto asumiendo el rol de experto en el tema.	3, 7, 10	Busca información sobre el tema “animales de mi entorno”
Destinatario: Es la persona o lector a quien va dirigido el texto, este puede identificarse por medio del léxico que se use en él.	3, 4, 7	Selecciona información de manera adecuada para la realización de sus escritos.
	Todas	Aporta con su comportamiento y actitud a un buen ambiente escolar.
Propósito comunicativo: Indica la intención del enunciador con su escrito. En el texto expositivo descriptivo el propósito es	Todas	Trabaja de manera colaborativa y respetuosa con sus compañeros y profesores.
	5, 6, 7,8	Reconoce el rol de enunciador de un texto.

reproducir el tema u objeto con detalle y de manera objetiva para hacer comprender mediante explicaciones.

Contenido: Hace referencia al tema, es decir aquello sobre lo que se expone y describe información en el texto.

6,7, 8	identifica el destinatario de un texto.
6, 7, 8	Reconoce a quien se escribe o quien podría ser un lector potencial de su escrito.
6, 7, 8	Lee textos expositivos de tipo descriptivo teniendo en cuenta a quien se dirige.
3,4, 8	Produce textos expositivos de tipo descriptivo teniendo en cuenta a quien se dirige.
3, 4, 8	Produce textos orales y enuncia la diferencia con los textos escritos.
3, 4, 6, 7, 8	Explica el propósito de los textos estudiados y producidos en clase.
Todas	Aporta de manera positiva al planteamiento y realización de las actividades de clase.
3, 4, 8, 10	Valora sus producciones orales o escritas y las de sus compañeros.
3, 4, 6, 7, 8	Nombra el tema sobre el cual escribe.
5, 6, 7, 9, 8	Caracteriza los roles o atributos del enunciador, destinatario, contenido y propósito en una situación de comunicación específica.
3, 4, 7, 8	Relaciona lo que escribe con el tema planteado en la consigna.
Todas	Almacena de forma ordenada la información seleccionada y material de trabajo de las diferentes clases.
1, 2, 3	Muestra respeto y cuidado por los seres vivos de su entorno.
1, 2, 3, 4, 6	Formula preguntas y posibles respuestas frente a la observación de su entorno.
8, 3, 9, 10, 12	Enfrenta sus temores al hablar en público

DIMENSION: Superestructura

COMPETENCIA: Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

Anclaje: Orienta al destinatario sobre la relación de las proposiciones con un determinado tema, coincide con el tema-título y garantiza la unidad semántica con el texto.	4, 5, 6, 7 8,	Produce textos cortos diferenciando algunas características entre tipologías textuales.
	4, 6, 7,	Produce textos diferenciando la estructura específica del texto expositivo descriptivo de otros tipos de texto.
	4, 5, 8, 10	Diferencia las tipologías textuales entre sí, según los textos trabajados en clase.
Aspectualización: Fragmentación de los constituyentes que describen el objeto o tema en cuestión: Partes y propiedades.	4, 5, 6, 8, 10	Lee textos de diferentes tipologías textuales
	8	Describe de manera detallada las partes y propiedades más importantes del objeto o tema sobre el cual escribe.
	5, 8, 10, 11	Elabora una guía o plan de escritura donde organiza la información de manera lógica.
Puesta en relación: Relación del objeto con el mundo exterior. Lo constituyen las operaciones de enmarque situacional y asociaciones como comparaciones, analogías, ejemplificaciones, metáforas, entre otras.	3, 4, 8	Utiliza recursos literarios propios del tipo de texto expositivo descriptivo en sus escritos.
	5, 8, 9	Revisa los textos que escribe para hacer correcciones.
	5, 8, 9	Realiza aportes a los escritos propios o los de sus compañeros.
	7, 8, 9, 10, 15	Realiza los procesos de planeación, producción, revisión y reescritura.
DIMENSION: Lingüística textual		
COMPETENCIA: Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.		
Opciones de enunciación: Hace referencia al uso adecuado de la enunciación, en el texto expositivo predomina la tercera persona y el tiempo presente.	6, 8, 14, 15	Maneja y mantiene la opción de enunciación en sus escritos.
	6, 8, 14, 15	Maneja y mantiene el uso de tiempos en sus escritos.
Redes semánticas: Son los tópicos que tejen el sentido a lo largo del	6, 10, 11, 13, 8, 13,	Escribe con progresión temática utilizando lo planeado (tópicos-redes semánticas).

texto, tienen en cuenta la progresión temática jerarquizando adecuadamente las ideas.	14 15	
Conectores: Son unidades lingüísticas entendidas como recurso de cohesión que articula los párrafos y facilita la comprensión de su progresión descriptiva.	6, 8, 10, 11, 13, 14, 15	Domina la relación y jerarquización de ideas desarrolladas en cada párrafo de sus escritos.
Signos de puntuación: Hace referencia a las marcas o signos gráficos que permiten señalar las pausas, entonación e intención del enunciador, para establecer el sentido y la relación entre las partes del texto.	10, 11, 13, 14, 15	Usa conectores de manera lógica en sus escritos.
	5, 11, 12, 14, 15	Emplea en sus escritos signos de puntuación atendiendo a su función lógica.
	14, 15	Explica las etapas del proceso de escritura.

8.2 Anexo 2. Secuencia Didáctica

DESCRIBIENDO LA VIDA DESCUBRO MI ENTORNO: SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS DESCRIPTIVOS

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- Nombre de la asignatura: Ciencias Naturales
- Nombre del docente: Jhuliana Ocampo Ramírez
- Grupo o grupos: 6°, 7° y 8° post-primaria
- Fechas de la secuencia didáctica: Tres meses

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA ¡Vamos a la feria!: Describiendo la vida descubro mi entorno.

Realizar la feria “describiendo la vida descubro mi entorno” para presentar las diversas producciones textuales acerca de los animales de su entorno, de una manera descriptiva y científica, además; presentar los dibujos y material recolectados durante la secuencia didáctica.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer los procesos de producción de textos expositivos descriptivos, de manera que se involucren conocimientos acerca de la situación comunicativa, la superestructura y la lingüística textual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconocer la situación comunicativa en diferentes escritos y emplearla en las propias producciones, de manera que se identifique el enunciador, el destinatario, el propósito comunicativo y el contenido.

Utilizar correctamente la organización súper-estructural en la producción del tipo de texto expositivo descriptivo teniendo en cuenta el anclaje, la aspectualización, puesta en relación y fórmula de cierre.

Realizar descripciones escritas donde se evidencien las marcas lingüísticas textuales tales como la opción de enunciación, redes semánticas, conectores y signos de puntuación.

Producir el texto expositivo descriptivo teniendo en cuenta las etapas cíclicas de planeación, escritura, revisión y reescritura, al igual que las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Identificar las características del género expositivo descriptivo y su función social.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales**

- Animales del entorno
- Texto expositivo: Definición, función social, características y tipos de texto expositivos.
- Descripción: Definición, función social, características y tipos de descripción.
- Situación comunicativa: enunciador, destinatario, propósito comunicativo y contenido.
- Superestructura del tipo de texto expositivo descriptivo: Anclaje, Aspectualización, puesta en relación, fórmula de cierre.
- Lingüística textual: Opciones de enunciación, redes semánticas, conectores, signos de puntuación.

- **Contenidos procedimentales**

- Clasificación y comparación del tipo de texto expositivo de otros tipos de texto
- Lectura y análisis de textos expositivos descriptivos expertos
- Descripciones orales
- Elaboración de retratos de animales del entorno
- Observación de imágenes de animales del entorno
- Salida de campo
- Observación del entorno
- Análisis de videos
- Identificación de la superestructura de distintos textos expositivos descriptivos
- Reconocimiento de la situación comunicativa de diversos textos expositivos descriptivos
- Análisis de la lingüística textual de diversos textos expositivos descriptivos
- Planeación para la escritura del texto
- Producción textual

- Revisión de la producción textual
- Reescritura de la producción
- Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación de los procesos y
- Elaboración de preguntas metacognitivas que inviten a la reflexión de desempeño de los procesos de escritura.

- **Contenidos actitudinales**

- Participación activa
- Interés por el tema
- Trabajo colaborativo
- Toma de conciencia frente a la importancia del uso del texto expositivo descriptivo en la formación académica
- Toma de conciencia frente a la conservación del medio ambiente
- Respeto por sus propias producciones y las de los demás
- Cumplimiento de normas y compromisos establecidos en el contrato didáctico

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Aprendizaje colaborativo: Consiste en el desarrollo de trabajos colectivos para alcanzar objetivos comunes, obteniendo resultados beneficiosos para todos, maximizando el aprendizaje mediante grupos reducidos que buscan el desarrollo y comprensión en conjunto de la tarea asignada (Johnson y Johnson, 1999).

Se aplica por medio de trabajo en equipo y ejecución de actividades como:

- Revisión colectiva de las producciones y sus características.
- Socialización de los productos de actividades
- Socialización de reflexiones metacognitivas frente a los procesos que se llevan a cabo para la producción.
- Coevaluación

Tutoría entre iguales: Es una metodología cooperativa, que promueve un aprendizaje activo, autónomo y personalizado una forma de aprendizaje entre dos estudiantes, con un objetivo en común que ambos conocen, donde uno de ellos toma el rol de tutor y el otro el rol de aprendiz. (Duran, Flores, Mosca, Santiviago, 2014).

Se aplica por medio de trabajo en parejas y ejecución de actividades como:

- Revisión colectiva de las producciones y sus características.

Construcción guiada del conocimiento: Hace referencia a las características del discurso que se dan en el aula entre estudiantes y profesores y los intercambios comunicativos e interpretaciones que se generan en el proceso de construcción de sistemas de significados que van evolucionando y enriqueciéndose para que progresivamente sea más compartido (Coll, 2004).

- Se aplica por medio de socializaciones y comparaciones de las representaciones o significados que tienen los estudiantes frente a la producción de textos y tipo de textos para luego de forma progresiva hacer negociaciones, ampliaciones y modificaciones de los significados.

Estrategias utilizadas en escuela activa: Modelo pedagógico que involucra un movimiento interaccional que integra el aprendizaje crítico y multidisciplinar a la acción, trata de responder a las condiciones de la sociedad e implica la acción recíproca entre el docente y el estudiante. (Dewey, 2001).

Se aplica por medio de principios tales como:

- La docente propicia el medio que estimule el interés por medio de actividades motivadoras.
- En el proceso de enseñanza y aprendizaje se parte de los intereses de los estudiantes.
- Se aprovecha el entorno y espacio escolar.

SESIÓN No 1 CONTEXTO GENERADOR

Objetivos: Observar y describir los animales del entorno y su hábitat durante la experiencia de una salida de campo, con la cual se busca además generar sentido de pertenencia por su territorio.

Despertar el interés de los estudiantes por la propuesta a desarrollar, a través de una experiencia grupal en su entorno.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. Entrega de invitación formal para asistir a una caminata por la vereda con el objetivo de realizar una jornada de observación.

La invitación tiene información importante como fecha y hora, lugar de partida y regreso, permiso y acompañamiento de algunos padres de familia e implementos a usar como cámaras y binoculares si cuentan con ellos.

Actividades de Desarrollo

Realizar la salida de campo. Socializar y comentar la experiencia sobre la salida de campo de manera espontánea. Luego de forma guiada por medio de preguntas ¿Qué observaste?, ¿viste algún animal?, ¿Cómo es? Después, entre los animales observados el que más haya llamado la atención del estudiante, deberá dibujarlo en clase para exponerlo a los compañeros.

Charla del guarda bosques de la reserva natural Santa Emilia, compañero de la sede principal el cual cursa décimo grado.

Actividades de cierre

Para terminar, en las mesas de trabajo por subgrupos, los estudiantes redactan conclusiones y reflexiones sobre las actividades desarrolladas, por cada mesa se elige un líder que socialice ante el grupo las conclusiones y reflexiones a las que llegaron.

Nota: Esta sesión se debe realizar en varias clases, inicialmente entrega de invitación, luego salida de campo, en otra clase la charla del guarda bosques y actividad de cierre.

SESIÓN No 2 PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

Objetivos: Analizar en que consiste una secuencia didáctica, lo qué es, su estructura, sus objetivos y número de sesiones.

Establecer un contrato didáctico, teniendo en cuenta los intereses y opiniones de los estudiantes y la docente, según el análisis de la secuencia didáctica.

Actividades de Apertura

1. La docente presenta la secuencia didáctica por medio de preguntas, y señala que dicha forma propuesta tiene por objetivo llegar a la escritura como uno de los medios por el cual el ser humano se acerca al mundo y en este caso pueden exponer, informar, comunicar a otros sobre los animales de su propio entorno, para esto:
2. A manera de juego se divide el grupo en varios equipos, las preguntas están escritas en tarjetas, además de las preguntas hay tarjetas que indican: sede el turno al compañero que

tú quieras, doble pregunta, te salvaste, penitencia: si no la cumples tu equipo pierde un punto.

3. La profesora asigna puntos al equipo que conteste correctamente las preguntas, al final el equipo que tenga más puntos gana. Sin embargo, desde el inicio se deja claro que no es una competencia, y que de alguna manera todos se benefician con la información que pueda aportar el equipo con más puntos.

¿Por qué son importantes los animales?, ¿Por qué es importante saber y conocer sobre ellos?, ¿Qué pasaría si no existieran los animales?, ¿Qué es diversidad?, ¿Por qué crees que hay tantas especies diferentes de animales en nuestro entorno?, ¿Cómo podemos acceder al conocimiento sobre los animales?, ¿Quién escribe sobre los animales en los libros de ciencias?, ¿para que escriben sobre los animales en los libros de ciencia?, ¿qué escriben?, ¿Qué es escribir?, ¿Qué escribes?

Actividades de Desarrollo

La docente procede con la recopilación y retroalimentación acerca de lo que es una secuencia didáctica y el objetivo que se quiere lograr con esta, el número y estructura general de las sesiones para cumplir con la finalidad descrita, a partir de lo planteado por los estudiantes.

Para continuar, se desarrolla el contrato didáctico por medio de una lluvia de ideas donde Los estudiantes en compañía de la profesora propongan algunos compromisos sobre las actividades, formas de evaluación y desempeño durante la secuencia didáctica. Al llegar a un acuerdo se hace una cartelera con el contrato; el cual está sujeto a cambios ya que de vez en cuando surgen algunas situaciones que ameritan agregar un acuerdo, esta cartelera se socializa dos o tres veces durante la secuencia didáctica para recordar los compromisos pactados y las consecuencias que trae no cumplirlas. Además, se les informa que para la próxima sesión la profesora traerá un documento formal para firmar los contratos de manera individual (anexo 1).

Actividades de cierre

Se plantea realizar la actividad de cierre con preguntas metacognitivas: ¿Qué aprendimos?, ¿Cómo lo aprendimos?, ¿Para qué lo aprendimos?, ¿Qué relación tiene lo aprendido con otras áreas del conocimiento o con la vida cotidiana? Por medio de conversatorio por grupos socializar las respuestas, luego un representante de cada grupo comenta al resto las opiniones.

Tarea para la Sesión No 3:

Observación y descripción individual de los animales de su entorno (fotografiar o dibujar animales de su entorno), para esto cada estudiante debe hacer una o varias caminatas por su vereda, anotar todas las características de los animales, describir su hábitat y cómo actúan, con el objetivo de ser socializadas en la sesión número 3.

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 3 FASE DE CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA

Objetivo: Escuchar y escribir textos para diferenciar algunas características entre la descripción oral y escritos científicos.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. Se hace la decoración de la carpeta por parte del estudiante, y se explica su funcionalidad: guardar las actividades, material de trabajo, material de búsqueda y escritos realizados durante las sesiones de la secuencia didáctica.

3. Se hace entrega del contrato para que los estudiantes lo lean y lo firmen, una copia para la profesora y otro para que lo guarden en la carpeta.
4. Conversatorio por medio de preguntas, con el fin de contextualizar a los estudiantes en el tema integrador, esta se realiza con la ayuda de la salida por la vereda que quedo de tarea.

Preguntas iniciales: ¿Cuáles son los animales de tu entorno?, ¿Cuáles son los que más te gustan y por qué?, ¿Qué sabes sobre ellos?, ¿Los animales observados son iguales entre sí? Si no es así; ¿en qué se diferencian o en que se parecen?, ¿Cómo se relacionan con los demás?, ¿Dónde viven?, ¿Qué comen?, ¿Qué significa la palabra hábitat?

5. La docente procede con la presentación de la tarea integradora su objetivo, desarrollo y planeación.

Actividades de Desarrollo

Socializar la experiencia sobre las salidas de campo en su vereda, observar las fotografías tomadas el día de la salida de campo y hacer algunas descripciones orales. (Se graban en audio algunas de estas descripciones para una actividad posterior).

Consigna: Observa la imagen del animal y descríbelo a tus compañeros.

Luego, se escucha algunas de las grabaciones de audio de la sesión anterior, con el objetivo de reconstruir lo planteado en uno de los audios en un texto escrito, algunos de los estudiantes la leen al frente de todos, finalmente se proponen las siguientes preguntas:

- ¿Este escrito podría ir en algún libro de ciencias?
- ¿Por qué no?
- ¿Qué le hace falta?
- ¿Qué le quitarías?
- ¿Qué le cambiarías?
- ¿Qué le agregarías?

Cada estudiante debe argumentar su respuesta, al tiempo que la profesora hace refuerzo positivo y plantea contraargumentos para introducir las diferencias entre la oralidad y el texto escrito de carácter científico.

Finalmente, se revisa el escrito el cual esta visible en el tablero con la finalidad de revisar el texto entre todos, qué creen que le hace falta, qué creen que se le puede quitar, qué pueden incluir. Finalmente concluir con las opiniones de los estudiantes sobre la actividad realizada.

Actividades de cierre

Preguntas de cierre

¿Te gusto la actividad?, si fue así ¿qué te gusto? Sino ¿Qué no te gusto?, ¿Cómo evaluarías tu desempeño durante la sesión? y ¿cómo evaluarías el desempeño de tus compañeros?

Tarea para le Sesión No 4: Llevar textos variados pueden ser físicos o digitales que hayan leído ya sea en otras clases o por gusto personal.

SESIÓN No 4 TIPOLOGÍA TEXTUAL

Objetivo: Reconocer variados tipos de texto para discriminar su tipología según la teoría y características diferenciadoras.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. Para iniciar se hacen algunas preguntas para contextualizar a los estudiantes frente al tema de la sesión tipología textual, para esto se les pide que saquen los textos traídos y se realizan las siguientes preguntas socializando las respuestas una a una:

¿Por qué les intereso leer los textos que trajeron?, ¿En qué se diferencian y en que se parecen los textos que trajeron con los de sus compañeros?, ¿cómo creen que es el autor que escribió los textos que trajeron?, ¿para quién creen que escribió el autor los textos que trajeron?, ¿para qué escribió el autor los textos que trajeron?, ¿Sabes qué tipo de texto son aquellos que trajeron?, ¿crees que existen diferentes tipos de textos?, ¿cómo haces para diferenciar un tipo de texto de otro?

Actividades de Desarrollo

En una cartelera la cual ya tiene una división elaborada por la profesora con las tipologías textuales básicas: expositivo, argumentativo, literario e informativo. Se leen diferentes tipos de textos (anexo 2) con la finalidad de clasificarlos e ir pegando en la cartelera según corresponda, la profesora realiza preguntas a medida que se desarrolle la actividad tales como:

¿Por qué saben que este texto pertenece allí?, ¿Cuáles son las características que lo diferencian?, ¿Cuál es la estructura del texto?

De manera más profunda se toma el tipo de texto expositivo, de nuevo con una cartelera elaborada por grupos de estudiantes, la cual debe tener la división de los tipos de texto expositivo según material entregado por la profesora: Definición-descripción, clasificación-tipología, comparación y contraste, problema-solución, pregunta-respuesta, causa-consecuencia e ilustración (anexo 3). Se leen diferentes tipos de textos (anexo 4) con la finalidad de clasificarlos e ir pegando en la cartelera según corresponda y en conjunto se hace el análisis que permite discriminar entre un tipo y otro.

Para finalizar, las carteleras se pegan en un área del salón para recurrir a ellas cada vez que sea necesario y se realiza un conversatorio resaltando la importancia de distinguir la tipología de los textos para poder empezar a hacer escritos dependiendo del propósito que se tenga:

Por grupos, van a escribir textos cortos de situaciones vividas en el colegio, de una lista podrán elegir la tipología textual y por lo tanto con qué propósito lo harán:

Cuento

Noticia

Afiche

Informe

Entrevista

Historieta

Instructivo

Guion para una obra de teatro

Nota: Esta sesión se debe realizar en aproximadamente 3 a 4 clases ya que es algo extensa.

Actividades de cierre

Socialización de los textos de las vivencias del colegio escritos por los estudiantes, para reflexionar frente a su tipología y propósito, estos también se deben ubicar en la cartelera elaborada en clases pasadas.

Se finaliza con preguntas metacognitivas tales como:

¿Qué sabía antes de la actividad?, ¿Qué aprendí nuevo?, ¿esto que aprendí para que me sirva?

SESIÓN No 5 SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Objetivo: Reconocer la situación comunicativa en diferentes escritos para emplearla en las propias producciones, de manera que se identifique el enunciador, el destinatario, el propósito comunicativo y el contenido.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. La profesora entrega a los estudiantes ejemplos cortos de tipo de textos descriptivos de animales, estos vienen acompañados de un dibujo para unir puntos y colorear.
3. La docente pide a algunos estudiantes que lean los ejemplos de textos descriptivos proporcionados y que socialicen que tipo de información traen, quien creen que lo escribió y con qué propósito (Anexo 5).

Actividades de Desarrollo

A continuación, se lleva a cabo la etapa de contextualización y selección de parámetros de comunicación, a realizarse cada vez que se escribe un texto, es decir; identificar el enunciador, destinatario, contenido y propósito, para esto; se retoma el escrito producto de la descripción oral que luego fue mejorado, los estudiantes analizan la situación de comunicación de este texto, todo esto por medio de las siguientes preguntas de selección múltiple, así podrán seleccionar la respuesta correcta y tener conocimiento sobre otras respuestas que pueden ser posibles pero que no se ajustan a la situación de enunciación de ese momento:

¿Quién escribe el texto?

- a. En grupo
- b. En parejas
- c. Yo mismo
- d. Todas las anteriores

¿Qué escribir?

- a. Un texto expositivo descriptivo
- b. Un texto expositivo problema solución
- c. Una noticia
- d. Un artículo científico

¿A quién escribir?

- a. La profesora
- b. Personas interesadas en el tema
- c. Compañeros de clase
- d. Padres de familia

¿Con que propósito escribir?

- a. Narrar una historia
- b. Argumentar mi opinión
- c. Describir un animal de mi entorno
- d. Contar una noticia

¿En qué ámbito?

- a. Académico
- b. Laboral

- c. Familiar
- d. Recreativo

Posteriormente, se socializa cada una de las preguntas y respuestas y se explica a los estudiantes que cuestiones tales como: cuándo, cómo, dónde y por qué, son importantes de contestar al momento de escribir y que para dar respuestas a estas preguntas es indispensable aprender que la escritura es un proceso que tiene unas fases las cuales se van a trabajar en las siguientes sesiones.

La docente pide a los estudiantes que reflexionen ante las siguientes preguntas ¿Qué hacen antes de escribir? ¿Cuándo tienen una tarea de escritura propia, por donde empiezan? ¿Les parece fácil o difícil escribir? ¿Qué piensan cuando les entregan un papel en blanco y deben escribir? ¿Creen que para escribir se necesita planear? ¿Creen que para escribir es necesario establecer distintas fases o momentos? ¿Cuáles?

A continuación, la profesora entrega los textos guía (anexo 6 y anexo 7) y explica la finalidad del ejercicio de identificar en ellos quién lo escribe, porque lo escribe; es decir, con qué propósito, qué tipo de texto es, a quien va dirigido y en qué ámbito, relacionando la actividad con las preguntas de selección múltiple de la sesión anterior.

Luego, se sacan conclusiones haciendo la comparación entre las lecturas hechas en esta sesión frente a la situación de comunicación.

Actividades de cierre

Para finalizar se hacen algunas preguntas metacognitivas: ¿por qué es importante conocer la situación contextual del escrito?, ¿Cuándo lees algo te preguntas quien habrá escrito el texto, que hace, para quien lo habrá escrito, con qué fin?, ¿crees que es importante continuar haciendo estas preguntas cada vez que lees o escribes? ¿Por qué?

Tarea para la sesión No 6: Buscar información sobre un animal de su entorno, explicar que esta es la primera fase del proceso de escritura, afianzar saberes previos y tener acceso al conocimiento. En la próxima clase se revisa los avances de la información recopilada.

Para esto la docente la profesora incentiva la investigación frente al animal elegido para que tengan mayor información sobre él; además, indica la importancia de que la fuente sea reconocida y tener presente de donde se selecciona la información para los datos bibliográficos. Así mismo recuerda a los estudiantes el momento de escritura que enfrentaron durante el Pre-test y realiza las siguientes preguntas:

¿Qué animal escogieron para este escrito y por qué?

¿Qué sabías sobre él?

¿Quisiste escribir algo, pero no pudiste porque no lo sabías?

¿Cómo resolver esas dudas?

¿Dónde puedes encontrar información? Biblioteca municipal, internet, folletos, manuales, revistas, maestros, familiares, compañeros.

SESIÓN No 6 TEXTO DESCRIPTIVO

Objetivos: Redactar un texto descriptivo de un animal imaginario con la finalidad de hacerlo de manera objetiva teniendo en cuenta las redes semánticas.

Identificar la importancia que brinda el tener subtemas que guíen el desarrollo de un escrito.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. En esta sesión se indaga a los estudiantes sobre el tipo de texto descriptivo, para que creen que sirve, cuál es el propósito, cuál es su superestructura.
3. Explicar a los estudiante que el texto descriptivo permite desarrollar la capacidad de observación para generar representaciones detalladas que dan cuenta de la realidad, por esto, se hace necesario profundizar en este subtipo definido por Álvarez (2005) como “dar la impresión de que se puede figurar el objeto descrito: hacer ver, dar la impresión de ver” (p. 111) y Por Mendoza (2007) como representación lingüística del mundo real o imaginario tratando de que sea percibido a través de los sentidos, el tipo de texto descriptivo que nos atañe es el científico o técnico ya que busca reproducir el tema u objeto con detalle y de manera objetiva, este tipo de textos se pueden encontrar en los libros académicos, pero también existe un tipo de descripción estilístico que da cuenta del tiempo y espacio de algunas historias literarias, en la siguiente actividad se mezcla un poco de las dos.

Actividades de Desarrollo

El bestiario es un recurso literario en el que se crea un animal u objeto fantástico a partir de la combinación de dos o más animales. Los estudiantes deben crear una “bestia” asignarle un nombre e imaginar algunos rasgos de su comportamiento y hábitat.

Procedimiento:

- Por grupos cada integrante debe asignar una parte o rasgo característico de un animal que desee a la “bestia”.
- En su turno cada estudiante debe describir de manera detallada, mientras que el resto de los integrantes deben apuntar las propuestas de sus compañeros.
- Luego, cada uno debe dibujar la “bestia” según las descripciones relatadas.
- Después, cada uno debe llenar la siguiente ficha:

Nombre _____
Como es su apariencia o personalidad _____
Hábitat en el que vive _____
Forma de reproducción _____
Forma de locomoción _____
Respiración _____
Alimentación _____
Servicios que presta al hombre _____

- Finalmente, por grupos deben hacer un escrito descriptivo corto siguiendo los tópicos de la ficha técnica de su bestiario y la situación de comunicación (enunciador, destinatario,

propósito, contenido) este debe ser científico y objetivo como si el animal realmente existiera con el fin de mostrar su creación a los compañeros del curso y socializar los escritos.

Actividades de Cierre

A manera de exposición se disponen los dibujos junto con la ficha y el escrito, pegados en las paredes del salón con el objetivo de que los estudiantes pasen admirando su trabajo.

Luego, se hace la reflexión colectiva frente a la actividad.

Tarea para la sesión No 8: Debes revisar el escrito hecho con tus compañeros en clase de manera individual con la finalidad de mejorarlo, ¿qué le cambiarías? ¿Por qué?

Traer para la próxima sesión la información recolectada sobre el animal que cada estudiante eligió.

SESIÓN No 7 PRODUCCIÓN TEXTUAL Y REVISIÓN

Objetivo: Producir el texto expositivo descriptivo teniendo en cuenta las etapas cíclicas de planeación, escritura, revisión y reescritura.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. En esta sesión se indagará al estudiante sobre ¿Qué recuerda de la sesión anterior?, para continuar con la socialización colectiva se organizan los mismos grupos de la sesión pasada, para comentar cambios realizados a sus escritos, luego un líder designado en cada grupo comparte al resto de los compañeros el mejor escrito y comenta porque eligieron ese texto y que cambios se hicieron.
3. La profesora retoma lo que se ha hecho en las sesiones anteriores para recordar puntos clave, estos se ponen en una lista en el tablero, para así; dar paso a la explicación de la fase de producción o textualización la cual consiste en la realización de un primer borrador de un texto expositivo. Este primer borrador se utiliza en las siguientes sesiones para su transformación y aprendizaje de las dimensiones que faltan por estudiar.

Actividades de Desarrollo

Los estudiantes desarrollan su primer borrador indicando un tiempo prudente para poder hacerlo, este paso se realiza por medio de la consigna:

Escriba un texto donde describa el animal que ha investigado. Tenga en cuenta que su escrito será leído por sus compañeros.

1. Además, se explica la fase de revisión, en donde de manera colectiva y guiada los estudiantes por medio de una lluvia de ideas deben pensar que y como revisar los escritos de sus compañeros y así elaborar una rejilla de evaluación.
2. Los estudiantes deben consignar sus opiniones, sugerencias y comentarios para que sean tenidos en cuenta al momento de reescribir los textos.
3. Cuando la rejilla este elaborada, la profesora intercambia de manera aleatoria los escritos para su valoración.

Actividad de cierre

Al finalizar la profesora recoge los escritos junto con la rejilla de revisión, y hace las siguientes preguntas:

¿Qué le pareció la actividad?

¿Cómo se siente escribiendo?

¿Le resulto fácil la escritura?

- ¿Le resulto fácil la elaboración de la rejilla de evaluación?
- ¿Cómo se siente evaluando a su compañero?
- ¿Fue fácil evaluar a su compañero?

SESIÓN No 8 SITUACIÓN COMUNICATIVA

Objetivo: Reconocer la situación comunicativa para emplearla en las propias producciones, de manera que se identifique el enunciador, el destinatario, el propósito comunicativo y el contenido.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. Retomar el primer borrador de su escrito, y recordar los elementos de la situación de comunicación, identificar quien es el enunciador del escrito, destinatario, propósito y contenido.

Actividades de Desarrollo

Por grupo se entrega un documento con algunos textos los cuales tienen un tema en común (los animales), este tema debe ser identificado por ellos, para así, dar cuenta del contenido en la situación de comunicación, posteriormente se hace la observación que a pesar de que todos convergen en el mismo tema todos estos textos tienen un propósito diferente, ellos deberán identificar cual es, además; identificar los autores y a quienes van dirigidos estos escritos. (Anexo 8).

Actividad:

La profesora organiza a los estudiantes en cuatro grupos.

Grupo 1

Enunciador: Deben hacer una lista enumerando las características del enunciador, es decir de ellos como escritores.

Ejemplo: estudiantes de sexto a octavo grado, interesados en el tema, conocen sobre el tema, deben investigar más sobre el tema, aprendices del proceso de escribir, etc.

Grupo 2

Destinatario: Deben hacer una lista enumerando los posibles destinatarios y las características de estos.

Ejemplo: para mí mismo, sabe sobre el tema, no sabe sobre el tema, estudiantes del mismo grado, profesores, estudiantes de otros grados, periódico escolar para el público académico, personas interesadas en el tema, etc.

Grupo 3

Propósito comunicativo: Deben hacer una lista que explique la intención del tipo de texto expositivo y de ellos como escritores.

Ejemplo: Entretener, informar, explicar, dar a conocer, despertar el interés por un tema, enseñar, hacer entender, compartir conocimiento, aprender, etc.

Grupo 4

Contenido: Deben hacer una lista de tópicos los cuales permiten explicar el tema del escrito. “animales de mi entorno”.

Ejemplo: ¿Cómo es el animal? Partes, tamaño, color, características específicas etc.; animal que habita en el entorno (definir el entorno y en que otros lugares); ¿por qué es importante saber sobre este animal?; ¿Qué influencia tiene en mi entorno, en el ecosistema o cadena alimenticia del lugar?; ¿Es beneficioso para el ser humano?

Por grupo salen dos o tres estudiantes a explicar su lista y porque escogieron esas características, intenciones o tópicos según la categoría, en consenso con el resto de estudiantes se hace aprobación a las listas, eliminando y adicionando lo que sobre o falte; durante la actividad, se escribe en el tablero para que los estudiantes consignen la información en sus carpetas y la tengan presente; además, entre todos realizan las definiciones de enunciador, destinatario, contenido y propósito.

Actividades de cierre

Finalmente, algunos estudiantes comparten el animal elegido y comentan algo de la información investigada que les haya llamado la atención.

Invitar a los estudiantes a que reflexionen frente al momento en que escribieron su primer borrador y contesten la pregunta. ¿Realizaron un plan, aunque sea pequeño para escribir?

Tarea para la sesión No 9: Realiza un plan de escritura, teniendo en cuenta la información recolectada, la situación de comunicación y la estructura general que tiene un texto (introducción, desarrollo y conclusión).

SESIÓN No 9 PLAN DE ESCRITURA-SUPERESTRUCTURA

Objetivo: Utilizar correctamente la organización súper-estructural en la producción del tipo de texto expositivo descriptivo teniendo en cuenta el anclaje, la actualización, puesta en relación, fórmula de cierre y redes semánticas.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. En esta sesión se recuerda la actividad de cierre realizada la clase anterior, se indica a los estudiantes que esa es una de las primeras fases del plan de escritura. Además, se indica a los estudiantes los pasos del proceso: la planeación, textualización, revisión y reescritura.
3. Se solicita a los estudiantes que quieran compartir con sus compañeros el plan elaborado como tarea, que salgan al frente para hacerlo, al mismo tiempo se hace retroalimentación al respecto.

Actividades de Desarrollo

Para la primera parte referente a la planeación, los estudiantes desarrollan un esquema que permite guiar su proceso (Anexo 9), deben contrastar su plan con el plan presentado por la profesora para hacerlo, inicialmente; se entrega una copia con el esquema a cada estudiante y se socializa cada cuadro, se aclaran las dudas que se presenten al respecto; posteriormente, cada estudiante llena en orden cada cuadro del esquema según la situación de enunciación definida en la clase anterior, luego se hace el mismo procedimiento para la superestructura.

Con la finalidad de que el estudiante diferencie las siluetas superestructurales de diferentes tipos de texto se procede a entregar el anexo 10, donde por grupos los estudiantes deben organizar los textos con la silueta correspondiente, luego cortar los escritos y pegar en cada cuadro según la estructura elegida con sus partes.

Actividades de cierre

Para finalizar algunos estudiantes comparten su esquema Explicando y dando su opinión personal con referencia a como se sintieron, si presentaron dificultades o por el contrario si les resulto sencillo.

Identificar si el primer borrador presenta una superestructura, ¿Cuál es? ¿Es similar a la general (introducción, desarrollo, conclusión)? ¿Es similar a la específica (anclaje, actualización, puesta en relación, fórmula de cierre)? Escribe tus observaciones.

Se reafirma por medio de preguntas las partes que conforman el texto expositivo descriptivo y aclarar dudas si se presentan.

Además, la profesora les recuerda la tarea de sesiones anteriores para que los estudiantes continúen con la búsqueda de información sobre el tema elegido para la fase de producción textual.

Tarea: ¿Qué sabes y que necesitas saber sobre el tema elegido? Realiza las consultas pertinentes.

SESIÓN No 10 AYUDAS LINGÜÍSTICAS PARA LA ESCRITURA

Objetivo: Identificar marcas lingüísticas textuales tales como los conectores y signos de puntuación de manera lógica según su función.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. La profesora hace una recopilación de lo realizado en clases anteriores preguntando a los estudiantes que han aprendido.

Actividades de Desarrollo

Actividad 1

1. La profesora entrega dos documentos guía el primero es una lista de conectores (Anexo 11), el segundo es un texto con algunas palabras faltantes (conectores) (Anexo 12).
2. Los estudiantes llenan los espacios vacíos con las palabras que ellos crean más adecuadas de manera individual.
3. Luego, la profesora proyecta en el video beam el mismo documento con las palabras faltantes, los estudiantes deben analizar en conjunto según sus respuestas cual es el conector más apropiado indicando su función.
4. Finalmente, la profesora enseña el texto con los conectores para hacer la comparación con los textos de los estudiantes y corregirlos, explicar que según su función algunos conectores pueden sustituir a otros sin cambiar el sentido de la frase.

Actividad 2

1. Los estudiantes deben reescribir el borrador que llevan con ayuda de los planes o esquemas de escritura desarrollados en clases anteriores.
2. En el escrito deberán usar de manera lógica conectores, con ayuda de la lista entregada.
3. Luego, se cambian los escritos con sus compañeros, allí deben pintar según el color indicado los conectores usados por sus compañeros.
4. Posteriormente, los estudiantes hacen una observación en el escrito de su compañero indicando si creen que los conectores usados se encuentran correctos según su función, de lo contrario porque no y cual pondrían en su lugar.
5. Finalmente, se hace un consenso para identificar cuáles son los conectores mayoritariamente usados y cuáles fueron las correcciones hechas por sus compañeros.

Actividades de cierre

Para finalizar se hacen algunas preguntas metacognitivas que permitan la reflexión frente a cada actividad:

¿Cuántos aciertos tuviste?

¿Cuántos desaciertos tuviste?

¿Cómo te sentiste al desarrollar la actividad?

¿Te resulto fácil poner los conectores que faltaban? ¿Sí o no, por qué? (actividad 1)

¿Te resulto fácil utilizar los conectores de manera lógica en tu escrito? ¿Sí o no, por qué? (actividad)

SESIÓN No 11 SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Objetivo: Identificar marcas lingüísticas textuales tales como los conectores y signos de puntuación de manera lógica según su función.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora

2. La profesora retoma las sesiones anteriores por medio de una dinámica, se divide el grupo en dos, deben identificarse con un nombre que los represente.

Primera ronda: Van saliendo estudiantes representantes de cada grupo en un enfrentamiento uno a uno hasta lograr juntar cinco puntos para su equipo, lo que deben hacer es armar una torre de vasos, el primero que la arme se lleva el punto.

El equipo ganador podrá acumular cinco puntos más por pregunta si contesta correctamente:

¿Cuáles son los pasos para realizar un escrito?

¿Qué es la situación de comunicación de un texto?

¿Cuáles son los elementos al momento de escribir que se deben tener en cuenta en una situación de comunicación?

¿Por qué es importante hacer un esquema o plan de escritura?

Segunda ronda: Van saliendo estudiantes representantes de cada grupo en un enfrentamiento uno a uno hasta juntar cinco puntos para su equipo, lo que deben hacer es llevar de una mesa a otra, seis vasos con ayuda de una bomba, no deben utilizar las manos, si el vaso se les cae en el camino deben ponerlo en la mesa de inicio e intentarlo de nuevo.

El equipo ganador podrá acumular cinco puntos más por pregunta si contesta correctamente:

¿Qué debe llevar o como se debe hacer un plan de escritura?

¿Qué tipos de texto conoces?

¿Cómo puedes diferenciar un tipo de texto de otro?

¿Cuál es la superestructura del tipo de texto expositivo descriptivo?

Tercera ronda: Van saliendo estudiantes representantes de cada grupo en un enfrentamiento uno a uno hasta juntar cinco puntos para su equipo, lo que deben hacer es inflar una bomba y con el aire que está dentro tumbar lo más rápido que pueda una fila de 10 vasos.

El equipo ganador podrá acumular cinco puntos más por pregunta si contesta correctamente:

¿Para qué sirven los conectores?

¿Cuáles tipos de conectores conoces y cuando se usan? Da cinco ejemplos

¿Para qué sirven los signos de puntuación?

¿Cuáles signos de puntuación conoces y cuando se usan?

Al final se suman los puntos acumulados en todas las rondas para saber cuál es el equipo ganador.

Actividades de Desarrollo

La profesora entrega a los estudiantes la primera hoja del anexo 13 e indica que deben dar solución al primer ejercicio, el cual consiste en poner el punto seguido, punto a parte y dos puntos a un texto al cual le hacen falta.

Luego, cuando los estudiantes terminen el ejercicio, la profesora pone el ejercicio en el video beam para resolverlo entre todos y sacar conclusiones, finalmente se expone el ejercicio resuelto para comparar con sus ejercicios y el texto original.

A continuación, se realiza el mismo procedimiento anterior con el segundo ejercicio de la misma hoja, pero esta vez para poner el punto y coma y la coma.

Posterior a esto, se entrega la segunda hoja del anexo 13, en esta oportunidad los estudiantes deben corregir los signos ya que están puestos de forma errónea en el texto y así, hacer la socialización y corrección con el texto correcto.

La profesora explica la importancia del uso adecuado de los signos de puntuación por lo que se hacen algunas preguntas al respecto para dar por terminada la sesión.

¿Qué son los signos de puntuación?

¿Para qué sirven?

¿Qué signos de puntuación conoces y cuál es la función de cada uno?

Las preguntas se resuelven por medio de lluvia de ideas mientras que la profesora escribe las respuestas de los estudiantes en el tablero.

Entregar a los estudiantes el anexo 14 el cual contiene aspectos teóricos y ejemplos del uso de los signos de puntuación, para leer y socializar entre todos.

Actividad de cierre

Para finalizar se hacen algunas preguntas metacognitivas que permitan la reflexión frente al tema:

¿Cuántos aciertos tuviste?

¿Cuántos desaciertos tuviste?

¿Cómo te sentiste al desarrollar la actividad?

¿Te resulto fácil poner los signos que faltaban? ¿Sí o no, por qué?

Estas preguntas se contestan de manera escrita, los estudiantes que quieran salir y compartir sus respuestas lo pueden hacer.

SESIÓN No 12 REDES SEMANTICAS

Objetivo: Evidenciar las redes semánticas para determinar la secuencia temática y progresiva de textos expositivo- descriptivos.

Actividad de apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. La profesora escribe en el tablero la siguiente frase sacada de uno de los textos estudiados anteriormente.

Los animales que de una compleja cadena biológica se ubican en la cúspide de la pirámide comen carroña alimenticia y son el último eslabón.

Les pide que la lean y den su opinión al respecto por medio de la siguiente pregunta guía: ¿Es comprensible? Si o no ¿Por qué?

3. La profesora explica que es una frase que se encuentra en desorden, el objetivo es que la ordenen de forma correcta. Se espera que salgan varias frases resultantes hasta llegar a la

frase correcta: Los animales que comen carroña se ubican en la cúspide de la pirámide alimenticia y son el último eslabón de una compleja cadena biológica.

Ahora ¿Es comprensible?

4. Se presenta una frase más y se repite el procedimiento

Las estribaciones andinas es un herbívoro y comparte con numerosas especies en la danta su hábitat

Frase correcta: La danta es un herbívoro y comparte su hábitat con numerosas especies en las estribaciones andinas.

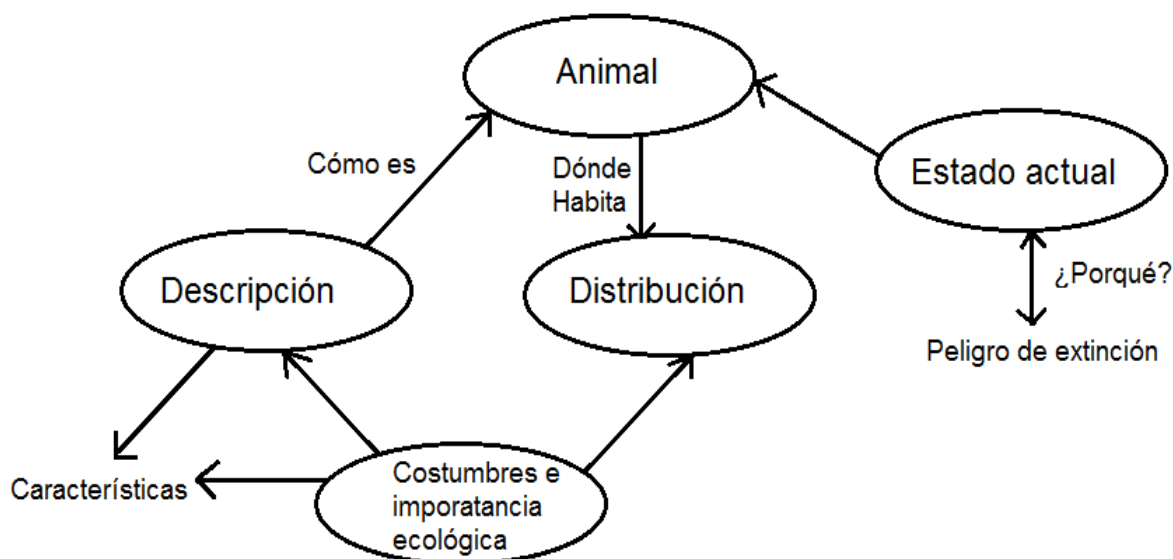
Actividad de desarrollo

Realizar los ejercicios del anexo 15 organizar secuencias de forma lógica.

La profesora explica la importancia de la secuencia lógica y con sentido de un escrito donde se desarrolla un tema global con otras ideas que lo amplían, la progresión temática se desarrolla de manera progresiva para concatenar la información conocida con la información nueva, con la finalidad de hacerla más comprensible al lector dependiendo de la intención comunicativa del autor.

En el ejercicio de la actividad de apertura se organizan las palabras con sentido dentro de una frase, luego en el anexo 15 se ordenan imágenes, posteriormente oraciones, para finalmente lograr la progresión temática de todo un texto y aumentar el nivel de dificultad paulatinamente para facilitar este concepto a los estudiantes. Para esto, la profesora lee dos o tres de los textos de los anexos 12 o 13.

Luego, la profesora pregunta a los estudiantes cuales son los tópicos desarrollados en estos textos, a partir de las respuestas la profesora retoma la lectura y a partir de cada párrafo desarrolla el siguiente esquema de redes semánticas en el tablero:



Se indica que en estos textos están explícitos los tópicos desarrollados en cada párrafo por medio de los subtítulos en negrilla, pero muchos otros textos deben desarrollar de manera concatenada las ideas o tópicos en cada párrafo de tal forma que sigan una secuencia relacionada y lógica para que el lector comprenda al leer el texto.

Por lo tanto, la profesora asigna por grupos; textos del anexo 5 para que identifiquen los tópicos desarrollados en cada párrafo y realicen el esquema de las redes semánticas según el ejemplo anterior.

Se realiza la socialización de los esquemas resultantes, un líder por grupo.

Para retomar contenidos anteriores se propone a los estudiantes que utilicen conectores para sustituir los subtítulos de uno de los textos del anexo 13 de manera lógica, esto individualmente para luego ser socializados en un conversatorio dirigido por la profesora.

Actividad de cierre

Para finalizar se evalúa la actividad por medio de las opiniones de los estudiantes frente a preguntas tales como: ¿Te gusto la actividad? Sí, no ¿por qué?

¿Qué aprendió?

¿Qué dudas se generan al respecto?

¿Cómo se pueden mejorar las clases o actividades?

Se solicita a los estudiantes que para la próxima sesión traigan un dulce para la actividad adivina la canción.

SESIÓN No 13 OPCIONES DE ENUNCIACION-PRONOMBRES PERSONALES

Objetivo: Categorizar los pronombres personales en diferentes textos según la opción de enunciación y propósito.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. Se realiza el juego adivina la canción

Los estudiantes del grado previamente hacen una colecta de dulces para jugar “adivina la canción”

Se divide el grupo a la mitad, los estudiantes deben escuchar una canción, por turnos dos estudiantes representantes de cada grupo deben correr y tomar un objeto que está en la mitad del salón, el primero que lo tome debe decir cómo se llama la canción o quien la canta y cantar un pedazo gana el derecho a contestar una de las preguntas de la evaluación, si ningún participante de ese equipo la sabe se sede el turno al equipo contrario.

El equipo con mayor puntaje gana la colecta de dulces:

Preguntas:

¿Qué aspectos se tienen en cuenta en la situación de comunicación?

¿Qué tipos de textos estudiamos en clase?...

Actividad de desarrollo

La profesora indica a los estudiantes que deben elegir un animal que los represente, imaginar que ellos son ese animal y hacer una “auto-descripción” escrita. La profesora da un ejemplo a manera de juego hasta que los estudiantes adivinen el animal: Soy un animal acuático, soy mamífero, considerado uno de los animales más inteligentes, me gusta alimentarme con peces, pulpos y otros animales que viven en mí habitat.

Luego, los estudiantes que quieran compartir su escrito lo podrán hacer para que los compañeros adivinen que animal los representa.

Posteriormente la profesora pregunta ¿Quién habla en el texto? para explicar que estos textos están escritos en primera persona y los invita a subrayar en sus textos las palabras que indican esta opción de enunciación.

A continuación, se realiza una actividad similar, pero en esta ocasión los estudiantes tendrán que describir a uno de sus compañeros del salón, es importante poner reglas para que sus escritos no sean ofensivos.

Luego, los estudiantes que quieran compartir su escrito lo podrán hacer para que los compañeros adivinen que compañero está describiendo.

Posteriormente la profesora pregunta ¿Quién escribió esta descripción? ¿De quién escribió en la descripción? Para explicar que estos textos están escritos en tercera persona y los invita a subrayar en sus textos las palabras que indican esta opción de enunciación.

Además, los estudiantes deben retomar el borrador de su escrito e identificar si el tiempo presente y la tercera persona se mantiene, de lo contrario hacer las correcciones pertinentes.

Para terminar, se solicita que escriban una carta para un compañero o familiar, se socializa y se explica que este texto presenta una mezcla entre primera y segunda persona y los invita a subrayar en sus textos las palabras que indican esta última opción de enunciación.

Actividad de cierre

Finalmente, se retoma el anexo 8, allí los estudiantes deben identificar en que opción de enunciación se encuentran los escritos, con ayuda de la profesora deben subrayar las palabras que lo indican y luego relacionarlo con el tipo de texto y el propósito del escrito, ya que de estas características depende la opción de enunciación, resaltando así que los textos científicos de tipo expositivo se escriben en tercera persona ya que son formales y/o académicos y que la tercera persona se debe mantener durante todo el escrito.

SESIÓN No 14 PRODUCCIÓN TEXTUAL Y REVISIÓN

Objetivo: Producir el texto expositivo descriptivo teniendo en cuenta las etapas cíclicas de planeación, escritura, revisión y reescritura.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. La profesora retoma lo que se ha hecho en la fase de planeación (esquema) para recordar puntos clave, además aspectos importantes de la lingüística textual y situación de comunicación, estos se ponen en una lista en el tablero, para así; retomar el borrador y dar paso a la explicación de la importancia de entender la escritura como un proceso y no como un producto.
3. Se debe usar el esquema realizado en sesiones anteriores para desarrollar la parte introductoria teniendo en cuenta el anclaje, luego desarrollar los tópicos o ideas relacionados con el tema de una manera organizada y con sentido asumiendo la puesta en relación con el mundo exterior y las cualidades y características del objeto o tema a describir; es decir la actualización, finalmente la conclusión para resaltar lo que se quiere destacar, sugerencias y/o proposiciones y retomar de manera resumida la idea principal para la fórmula de cierre.

Actividades de Desarrollo

1. Los estudiantes deben mejorar su borrador indicando un tiempo prudente para hacerlo.
2. Además, se explica la fase de revisión, en donde de manera colectiva y guiada los estudiantes por medio de una lluvia de ideas deben pensar que y como revisar los escritos de sus compañeros y así elaborar una rejilla de evaluación mucho más completa que la elaborada en la sesión 8.
3. Los estudiantes deben consignar sus opiniones, sugerencias y comentarios para que sean tenidos en cuenta al momento de reescribir los textos.
4. Cuando la rejilla este elaborada, la profesora intercambia de manera aleatoria los escritos para su valoración.

Actividad de cierre

Al finalizar la profesora recoge los escritos junto con la rejilla de revisión, y hace las siguientes preguntas:

- ¿Qué le pareció la actividad?
- ¿Cómo se siente escribiendo?
- ¿Le resultó fácil la escritura?
- ¿Le resultó fácil la elaboración de la rejilla de evaluación?
- ¿Cómo se siente evaluando a su compañero?
- ¿Fue fácil evaluar a su compañero?

SESIÓN No 15 REESCRITURA

Objetivo: Producir el texto expositivo descriptivo teniendo en cuenta las etapas cíclicas de planeación, escritura, revisión y reescritura.

Actividades de Apertura

1. Saludo por parte de la profesora
2. La profesora procede a explicar en qué consiste el proceso de reescritura, en donde se hace una valoración constante del proceso de escritura.

Actividades de Desarrollo

Con ayuda de la rejilla evaluadora del compañero se inicia la reescritura del texto con el fin de mejorar la redacción y el escrito en general con todo lo que implica, la profesora explica que se debe hacer una planeación nuevamente tratando de contestar la siguiente pregunta:

¿Qué tengo que corregir en mi escrito? Para contestar esta pregunta, tiene que revisar cada una de las preguntas presentadas en la rejilla de evaluación. Además, de ser necesario utilizar de nuevo el esquema del plan de escritura para reestructurar el escrito, los estudiantes también pueden generar su propio esquema ya que el inicial solo es un ejemplo guía para que ellos puedan hacer los suyos propios al momento de planear la producción textual.

Al tiempo la profesora da rondas por cada puesto con el fin de orientar y resolver dudas.

Nuevamente, se utiliza la rejilla de evaluación para la revisión del segundo borrador, esta vez por un compañero diferente.

Finalmente, el estudiante contrasta la rejilla anterior y la actual comparando si mejoró o está igual en algún aspecto evaluado, la profesora enfatiza en el proceso que se debe hacer para mejorar cada vez un escrito, el cual nunca está terminado pero que se debe llevar hasta el punto en que el escritor este satisfecho para publicarlo si es el caso, teniendo en cuenta las dimensiones contexto situacional, superestructura según el tipo de texto y la lingüística textual.

Actividad de cierre

Se aprovecha el cierre de la sesión, para hablar con los estudiantes sobre la preparación de la feria “describiendo la vida descubro mi entorno”, donde los estudiantes hacen propuestas de la logística y organización de la feria, para la exposición de sus escritos y trabajos realizados durante la secuencia didáctica. Así mismo, proponer un jurado para elegir los mejores escritos y publicarlos en el periódico escolar.

Nota 1: el número de sesiones depende de los objetivos planteados, tarea de producción o comprensión, etc.

Nota 2: Cada una de las sesiones debe contemplar actividades de apertura, de desarrollo y de cierre.

Nota 3: Una sola sesión puede llevar más de una clase, dependiendo del tiempo de duración de esta y de las actividades planeadas.

FASE DE EVALUACIÓN

Cabe resaltar que la evaluación es un proceso constante durante toda la secuencia, por medio de la socialización de actividades, juegos, preguntas en la fase de apertura o de cierre, al igual que la reflexión metacognitiva en algunas sesiones.

Además, los estudiantes deben entregar como producto el último escrito realizado durante la secuencia didáctica, las rejillas de evaluación y participación y desempeño en la feria “describiendo la vida descubro mi entorno” teniendo en cuenta así la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Esta evaluación es considerada como formativa guiada por los criterios y objetivos planeados, por lo tanto; el análisis de los resultados evidencia la valoración final de la secuencia didáctica.

Finalmente se da cierre a la secuencia didáctica por medio de un conversatorio donde se retoman los objetivos de la secuencia evaluando su cumplimiento, momento oportuno para que los estudiantes comenten sus debilidades, fortalezas, logros y dificultades durante todo el proceso.

8.3 Anexo 3. Consentimiento informado

Consentimiento informado

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación _____ del _____ estudiante _____, identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “Producción textual, a partir del texto expositivo” adelantada por la Línea de Profundización en Didácticas del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos de tipo descriptivo, de los estudiantes de grado sexto, séptimo y octavo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario sede rural El Tigre en Risaralda y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, a partir de la implementación de la misma.

Justificación de la Investigación: En el ámbito educativo, dadas las múltiples dificultades que presentan los estudiantes para la producción de textos una de las necesidades inmediatamente visibles es la transformación de las practicas docentes de aula para la enseñanza del lenguaje

escrito, donde se involucre con una tarea más activa y propicia al estudiante y el contexto en que se desenvuelve, por ello es necesario introducir en las prácticas docentes propuestas pedagógicas innovadoras, como la secuencia didáctica, que le brinden a los estudiantes la posibilidad de desarrollar y mejorar sus procesos de producción textual.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la producción de textos expositivos de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación) 3) Valoración de la producción textual de los estudiantes después de aplicada la propuesta.

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de la práctica educativa docente y al mismo tiempo mejorará la producción de texto expositivo en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Jhuliana Ocampo Ramírez 3225684564.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación.

Se firma en el municipio de Belén de Umbría a los 22 días del mes de febrero del año 2019.

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

Jhuliana Ocampo Ramírez
Nombre del docente
Cédula:

Firma del docente

8.4 Anexos de la Secuencia Didáctica

Anexo 1. Contrato didáctico

Yo _____ con N° de identificación _____ me comprometo a cumplir con los siguientes compromisos establecidos en colectivo con los compañeros y profesora con la finalidad de dar orden y cumplimiento a los objetivos investigativos de la secuencia didáctica:

En este espacio se digitan las normas

Sino cumpla me hare acreedor a una sanción o consecuencia estipuladas a continuación.

En este espacio se digitan las sanciones o consecuencias en caso de incumplimiento.

ofrecería el más guerrero aspecto y talle que pueda imaginarse. Rubios el cabello y la barba, no tenía en su rostro la flemática imperturbabilidad de los sajones...

Benito Pérez Galdós
Doña Perfecta

Texto 2

EL CAMELLO

Artiodáctilo tilópodo, de grandes proporciones, con una o dos gibas en la espalda y adaptado a la vida de las regiones áridas

Existen dos especies de camellos. *El camello dromedario africano* tiene una sola giba y es uno de los mamíferos de mayor tamaño (3 m. alt.); sólo lo superan el elefante y la jirafa. El tronco, voluminoso, está sostenido por una patas muy largas y delgadas. La cabeza, pequeña, está unida a un cuello fuerte, flexible y capaz de una gran amplitud de movimientos. Las orejas son siempre diminutas, y los ojos, muy salientes y grandes. La giba es una gran reserva de grasa acumulada durante los períodos favorables y que es utilizada en los de penuria. En la planta de las patas posee una almohadilla ligeramente convexa, que envuelve y mantiene unidos los dedos, cubierta por una suela flexible: estas formaciones le permiten caminar por los terrenos arenosos sin hundirse [...]. *El camello bactriano o camello común* tiene como principal característica dos gibas, más aparentes y profundas que la del anterior; son más robustos y pesados y de patas más cortas. El pelaje, más abundante actúa mucho mejor de protección contra el frío. Por lo demás, no se diferencian mucho del dromedario y se distinguen también dos grupos de razas: de carga y de montura. Son más dóciles que los anteriores y muy domables. Su distribución geográfica es bastante distinta de la de los dromedarios: viven en toda Asia central y pueden soportar el calor y los intenos fríos a 4.000 m de altura. Pero no soportan las enormes caminatas de la otra especie, ni tanto tiempo sin comer ni beber

Enciclopedia Larousse

Texto 3

Las moscas

Vosotras, las familiares
inevitables golosas,
vosotras, moscas vulgares
me evocáis todas las cosas.

¡Oh viejas moscas voraces
como abejas en abril,
viejas moscas pertinaces

sobre mi calva infantil!
[...]

Inevitables golosas,
que ni labráis como abejas,
ni brilláis cual mariposas;
pequeñitas, revoltosas,
vosotras, amigas viejas,
me evocáis todas las cosas

9. Machado

Soledades. Galerías y otros poemas

Texto 4

La mosca

Insecto díptero de antenas cortas, maxilas atrofiadas, balancines no visibles y vuelo zumbador y zigzagueante; más particularmente, insecto de las familias múscidos o califóridos
Enciclopedia Larousse

Texto 5

Berta repetía curso, así que estaban juntas en la misma clase, 4º A. Pero ya eran amigas de antes por cuestiones de vecindad. Compartían gustos musicales y personales, aunque no en cuestión de chicos. Eso, la mayor, lo consideraba fundamental. Cuando se dejaban llevar por algo, juntas resultaban imparables, una la furia y otra la cautela. Los que las conocían aseguraban que nadie estaba seguro con ellas sueltas y que eran capaces de reírse hasta de sus sombras.

Claro que había días y días.

- ¡Eh! – la asaltó Berta en el patio-. ¿Un domingo malo?
- No, ¿por qué?
- El sábado estabas de coña y hoy... pareces colgada de una nube.
- Nada, cosas mías –le quitó importancia.
- Oh, usted perdone, señora. Si son cosas tuyas...
- ¡No seas burra!
- Pues ya me dirás. ¿Algún problema o cotilleo que una menda deba saber?
- ¿Qué quieres que pase por aquí? –fingió indiferencia.
- Pues también es verdad –se resignó Berta.

Estefanía se mordió el labio inferior. Necesitaba reventar, compartir, confía... Pero no podía”

Jordi Sierra i Fabra
Frontera

Textos extraídos de “El texto. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas”. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3/recursos/primaria/lengua_literatura/el_texto/index.htm

Texto 6

Un día como hoy en 1972 nació Atari

Se cumplen 46 años desde la fundación de la fabricante de consolas, recordada por sus gloriosos 80's

Por: REDACCIÓN TECNÓSFERA. 27 de junio 2018, 09:18 a.m.

El 27 de junio del año 1972, fue fundada Atari, una de las precursoras en el mundo de las consolas y un recuerdo nostálgico para muchos. Además de haber dado a luz el que podría considerarse como el primer ‘hit’ de los videojuegos con ‘Pong’, durante la década de los 70 y los 80 fue especialmente exitosa.

El año pasado, EL TIEMPO entrevistó a su fundador, Nolan Bushnell, quien visitó Colombia en el marco de la convención Colombia 4.0. Bushnell recordó su paso por el nacimiento de la industria de los videojuegos y aseguró que su sugerencia para el país sería aumentar el acceso a internet para todas las personas.

En 2013, algunas filiales de Atari se declararon en bancarrota. Actualmente la marca sigue viva, con un mayor énfasis en los videojuegos móviles y posee más de 200 juegos y franquicias. En marzo de este 2018, la firma anunció Ataribox, que luego fue nombrada Atari VCS, una nueva consola “inspirada en más de 40 años de historia”.

EL TIEMPO

Texto 7

Muchas mujeres no aparecen reseñadas o son poco nombradas en la historia del arte universal. Por nombrar algunos casos, Marietta Robusti (Venecia, 1554- 1590), hija del célebre pintor renacentista Tintoretto, fue autora de un número considerable de obras que en su mayoría fueron atribuidas a su padre. Judith Leyster (1609-1660), pintora holandesa, logró cierto reconocimiento y admiración en su época, pero tras su muerte cayó en el olvido. Y Berthe Morisot (Francia 1841- 1895), esposa del reconocido pintor Manet, estuvo vinculada con los impresionistas franceses y, sin embargo, es la artista menos nombrada de esta tendencia.

Tomado de Educación de calidad. El camino para la prosperidad
Lenguaje grado 7

Anexo 3.

Los subtipos de texto expositivo

Fuente: <http://www.redactext.es>

Anexo 4.

Textos expositivos para clasificar sesión No 6

Texto 1

Papel. Material de forma de hojas delgadas que se fabrica entretejiendo fibras de celulosa vegetal. El papel se emplea para la escritura y la impresión, para el embalaje y el empaquetado, y para numerosos fines especializados que van desde la filtración de precipitados en disoluciones hasta la fabricación de determinados materiales de construcción. El papel es un material básico para la civilización del siglo XX, y el desarrollo de maquinaria para su producción a gran escala ha sido, en gran medida, responsable del aumento en los niveles de alfabetización y educación en todo el mundo.

(*Enciclopèdia Encarta 97*. Microsoft Corporation)

Texto 2

Chile es una continuada franja de casi 5.000 kilómetros de largo que se extiende desde zonas áridas y calientes del norte hasta el sur frío y húmedo: la cordillera de los Andes y el océano Pacífico son los dos grandes elementos unificadores. Por su especial geografía este país andino aún conserva muchas regiones naturales de gran interés turístico y casi sin explorar para tal fin.

(Guía de Chile, Madrid. Ed. Júcar, 1996)

Texto 3

Clavícula. (Del lat. *Clavicula*.) f. Anat. Cada uno de los huesos situados transversalmente y con alguna oblicuidad en uno y otro lado de la pared superior del pecho, y articulados por dentro con el esternón y por fuera con el acromion del omóplato.

(DRAE, 1992, 21^a ed.)

Texto 4

Tipos de energía

Hay varios tipos de energía y reciben nombres diferentes, según los fenómenos en los que esta energía se manifiesta. Algunos ejemplos son:

Cinética: Asociada al movimiento.

Potencial: Asociada a la posición de los cuerpos, a su deformación o a su estructura. Casi siempre se convierte en cinética.

Calorífica: Asociada al movimiento de las moléculas.

Eléctrica: Asociada a cargas y corrientes eléctricas.

Química: Asociada a las transformaciones de la materia.

Luminosa: Asociada a las ondas luminosas.

Sonora: Asociada a las ondas sonoras.

Nuclear: Asociada a los núcleos de los átomos.

Eólica: Asociada al viento.

(CRESPO, E. et alii, *Física y Química*. 3º ESO, Madrid, Akal. 1997)

Texto 5

El paisaje: El contraste entre la España atlántica y la España mediterránea

España presenta grandes contrastes de paisajes por su situación intermedia entre el océano Atlántico y el mar Mediterráneo. Se pueden distinguir dos grandes regiones: la España mediterránea y la España atlántica.

La España mediterránea

La España mediterránea se extiende por la fachada este y sur y por el interior de la península. Tiene un clima templado mediterráneo: las temperaturas son suaves en las costas y más extremadas hacia el interior; las precipitaciones son escasas e irregulares y se concentran en otoño y primavera.

Los ríos principales, entre los que se destacan el Duero, el Tajo, el Guadalquivir y el Ebro, son largos y tienen un caudal regular. Sin embargo, otros ríos de la zona, como el Segura y el Júcar, se caracterizan por su irregularidad y su escaso caudal.

La vegetación representativa es el bosque de encinas y alcornoques y el matorral mediterráneo.

La España atlántica

El norte noroeste de la Península Ibérica y el Archipiélago Canario están bañados por el océano Atlántico.

El norte y noreste de la Península tiene un clima oceánico, con temperaturas suaves y precipitaciones abundantes durante todo el año. Los ríos, a excepción del Miño, suele ser cortos y de caudal abundante y regular. La vegetación está formada por bosques caducifolios (hayas, robles, etc.), que se degradan en landas.

En Canarias el clima es subtropical. En la vertiente norte de las islas la vegetación es muy abundante; tabaiba, drago, laurisilva y pino canario, entre otras especies tropicales. En el sur el clima es muy seco, por lo que sólo se desarrollan plantas adaptadas a la falta de agua.

(MASCARÓ FLORIT, J. (1999), *Geografía e Historia*, 2º ESO, Madrid, Santillana, p. 100)

Texto 6

El PVC y el reciclaje de los plásticos

Las dos formas principales de evitar la acumulación de residuos de materiales plásticos en la naturaleza son el reciclaje y la incineración.

Los plásticos generalmente son reciclables. Los termoplásticos se pueden fundir y volver a moldear. Los termoestables se trituran y son mezclados como carga con otros plásticos. Algunos

plásticos se pueden “despolimerizar”, Volviéndose a obtener los monómeros. La incineración de los plásticos hasta su combustión total produce dióxido de carbono y vapor de agua cuando las moléculas de dichos plásticos están formadas solo por carbono, hidrógeno y oxígeno.

Pero las organizaciones ecológicas han denunciado el peligro que supone el uso del PVC (policloruro de vinilo), el plástico hasta ahora más utilizado en los envases del agua mineral. El PVC, por contener cloro en su composición, al ser incinerado produce sustancias perjudiciales para el medio ambiente y la salud de las personas. Por este motivo, diversos fabricantes han sustituido dicho material por el PET (tereftalato de polietileno). Ambos plásticos tienen un aspecto parecido, aunque el PET es algo más brillante y transparente y tiene mayor resistencia a los golpes, lo que permite fabricar envases más ligeros.

(DOU, J.M., *Química y Física*. 3º ESO, Barcelona, Casals, 1998, p. 84)

Texto 7

¿Por qué la sal es de color blanco?

Cuando es muy pura y a sufrido un proceso de cristalización perfecto, la sal se presenta en forma de minúsculos cristales completamente transparentes. En estado puro, la sal es un compuesto formado solamente por cloruro sódico, de fórmula química NaCl. Ahora bien, la sal que se comercializa contiene diversas impurezas atrapadas en el interior de los cristales salinos, desde moléculas de agua hasta arcillas, arenas, sulfato de magnesio y yoduro de potasio. Estos compuestos son los responsables de la coloración blanca de la sal, debido a la dispersión, reflexión y refracción que experimenta la luz cuando atraviesa los cristales impuros.

(Revista *Muy Interesante*, nº 210, noviembre de 1998)

Texto 8

¿Cómo saber a qué distancia se encuentra una tormenta?

En una tormenta los rayos y los truenos se producen al mismo tiempo, pero el sonido del trueno llega hasta nosotros más tarde. Para averiguar la distancia hay que contar los segundos que pasan desde que vemos el rayo hasta que suena el trueno y multiplicar por 330. El número que obtenemos es la distancia, en metros, que nos separa de la tormenta.

¿Por qué? La luz se propaga con una velocidad de casi 300.000 Km/s, por lo que recorre 300 Km en una milésima de segundo. Podemos aceptar que se propaga de forma instantánea. Sin embargo, el sonido se propaga a “solo” 330 m/s en el aire. Lo que hacemos es contar el tiempo que tarda en llegar hasta nosotros el sonido y calcular el espacio que ha recorrido.

(Para simplificar el cálculo se suele decir que cada 3 segundos de diferencia la tormenta está 1 kilómetro más lejos. ¿Es correcto este cálculo?).

(ARRIBAS, C., en J. A. España et alii, *Física y Química*, 3º ESO, Zaragoza, Edelvives, p.30)

Texto 9

Efectos del calor

Como vimos en los temas anteriores, cuando a un cuerpo se le suministra energía calorífica sus moléculas se mueven cada vez más rápidamente, ocupando más espacio y separándose de su posición de equilibrio. Siento este el motivo por el cual los cuerpos se dilatan. Las moléculas en los sólidos están fuertemente unidas entre sí, algo menos en los líquidos y nada en los gases. Si el calor suministrado a un sólido es mucho, sus moléculas pueden llegar a separarse, produciéndose un cambio de estado y convirtiéndose en un líquido. El mismo proceso explica la vaporización de los líquidos.

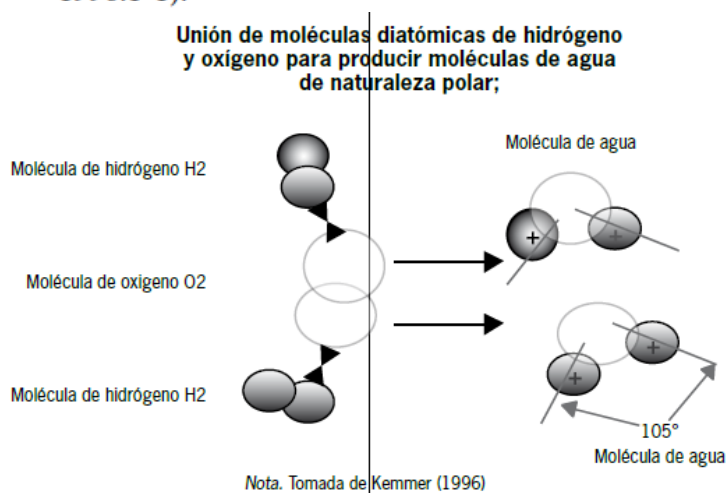
El hecho de que las moléculas de los sólidos estén más fuertemente ligadas entre sí que las de líquidos o gases explica que el calor necesario para fundir un sólido sea generalmente mayor que el necesario para evaporar un líquido o dilatar un gas. Por enfriamiento los cuerpos pierden calor y se producen los fenómenos inversos de licuefacción de los gases, paso de gas a líquido, la solidificación de los líquidos, el paso de líquido a sólido.

(CRESPO, E. et alii, *Física y Química*. 3º ESO, Madrid, Akal. 1997, p. 161)

Álvarez (2005)

Texto 10

¿Cuáles son las aplicaciones del vapor de agua?
“[...] el vapor de agua tiene un alto contenido energético y es un medio efectivo para transferir energía durante las operaciones de una industria, en la construcción y en los hogares” (Kemmer, 1996:1-1).



Texto 11

[...] el agua es dipolar. Esto hace que las moléculas se aglomeren, el hidrógeno de una molécula atrae al oxígeno de la molécula vecina. La unión de las moléculas como resultado de esta fuerza de atracción, recibe el nombre de “puentes de hidrógeno”.

Una de las consecuencias de los puentes de hidrógeno es que las moléculas de H^2O no pueden abandonar la superficie de un cuerpo tan fácilmente como lo harían de no existir esta atracción intermolecular. La energía requerida para romper el enlace con el hidrógeno y liberar una molécula de H^2O para formar vapor es mucho mayor que la requerida por otros compuestos químicos comunes (ibíd., 1996:1-1).

Álvarez & Ramírez (2010)

Texto 12

ANIMALES ACORAZADOS

La Naturaleza ha dado a cada especie su oportunidad de subsistir: a unas, rapidez para huir del peligro; a otras, una gran capacidad de reproducción; a algunas, como las que aquí nos ocupan, una defensa acorazada. Son especies que aparecieron en un momento ya muy lejano de la evolución y apenas han desarrollado formas posteriores. Esto es válido tanto para las variedades marinas —moluscos—, como para algunos mamíferos desdentados. La coraza es solamente un distintivo externo que no relaciona a unos con otros.



Aya, S., Naval, D., Núñez, J. & Fábregas, J. (1967) Tomado de Álbum Jet de “História Natural”

Anexo 5.

Ejemplos de textos expositivos descriptivos de animales

Tigrillo

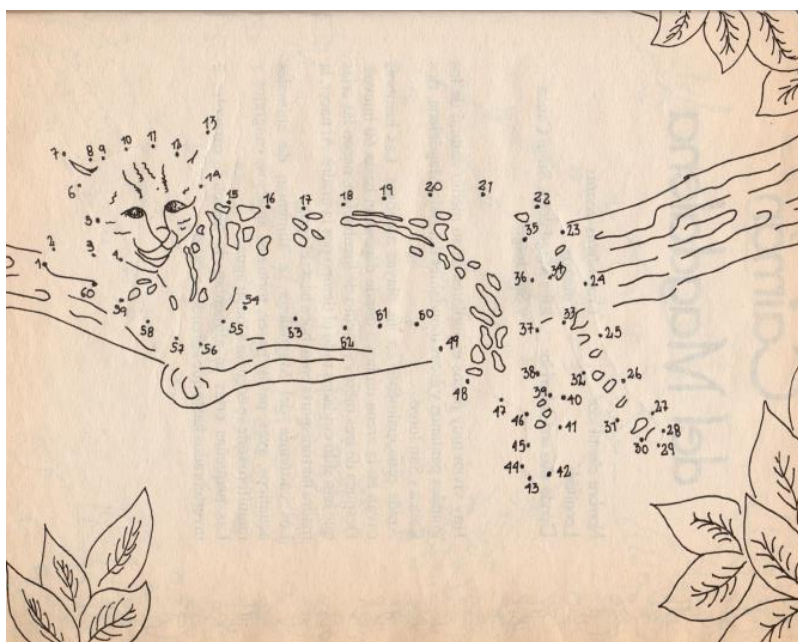
Nombre científico:	<i>Felis pardialis</i>
Longitud:	Un poco menos de un metro
Dónde vive en Colombia:	Valles, selvas húmedas y cálidas

Es un "gato manchado" que tiene patas cortas y cuerpo pequeño. Su pelaje es de color amarillo pardo, manchado con rosetas color café, rodeadas de negro que se agrupan para formar líneas a lo largo del cuerpo.

Es cazador nocturno; pasa la mayor parte del tiempo trepado en los árboles. Es un buen nadador y excelente trepador.

La hembra tiene generalmente dos cachorros.

Se alimenta de otros animales como roedores, iguanas, animales jóvenes o enfermos y aves. No ataca a las presas de mayor tamaño que él.



Gallito de Roca

Nombre científico: *Rupicola peruviana*
 Longitud: 38 centímetros
 Dónde vive en Colombia: En la zona andina, en las tres cordilleras

Es un ave muy hermosa y llamativa por su cresta en forma de abanico abierto sobre el pico y la frente, en color rojo anaranjado muy brillante y atractivo. Las alas son negras y gris perlado. Las hembras tienen cresta pequeña color marrón.

Vive en los bosques húmedos que crecen sobre los pedruzcos de los arroyos y ríos. Construye sus nidos en las rocas musgosas ocultas detrás de las cascadas, con barro mezclado con ramitas y musgo. Allí, las hembras ponen hasta dos huevos.

Se alimenta de frutos e insectos.

Durante la época de reproducción varios Gallitos de Roca se reúnen en los claros del bosque y allí los machos danzan mostrando su plumaje elegante y cantando. Acompañan su danza con ruidos como de tambor que producen chocando las plumas de la cola y golpeando las patas con el pico para atraer las hembras. Ellas se acomodan en las ramas bajas alrededor, como en un palco, y cuando eligen su pareja vuelan y se le paran al lado.



Aguila arpía

Nombre científico:	<i>Harpia harpyja</i>
Envergadura:	2 metros
Peso:	7.5 kilos las hembras 4.5 kilos los machos
Dónde vive en Colombia:	Selvas chocoanas, Amazonía, valles de los ríos Magdalena, Cauca y la Orinoquía

Es el águila más poderosa del mundo y la de mayor tamaño. Es la segunda ave más grande del planeta, la primera es el Cóndor de los Andes. La apariencia del Aguila Arpía es impresionante por su mirada agresiva, su gran tamaño y la fortaleza de sus garras.

El color es grisáceo con el abdomen y pecho blancos. En la cabeza, de color gris, tiene un copete en forma de V con las puntas color ceniza. La cola es negra con cuatro bandas de color gris que la atraviesan; en las alas también tiene barras blancas y negras.

Es solitaria y a veces se le ve en parejas. Anida a gran altura: en ocasiones a más de 40 metros por encima del nivel del piso. Construye su nido con ramas y hojarasca.

Se alimenta de los animales que caza como micos, osos perezosos, hormigueros, aves, reptiles e iguanas.

A diferencia de otras aves, las hembras del Aguila Arpía son más grandes que los machos. Esto se debe a que quien debe hacer la caza y llevar los alimentos al nido es el macho mientras la hembra permanece gran parte del tiempo empollando y cuidando las crías.



(Sáenz y Restrepo, 1998)

Anexo 6.

Aullador negro

Alouatta palliata (J. A. GRAY, 1849)

Comentarios taxonómicos

La población colombiana puede ser referida a *Alouatta palliata aequatorialis* (FESTA, 1903). El binomen *Alouatta palliata* es adoptado en virtud de que *A. villosa* dejó de ser sinónimo para esta especie, al igual que lo era *A. pigra*, ahora considerada como especie separada.

Lámina 10 • Mapa 18

De apariencia robusta 4-6 kg, con los miembros moderadamente largos. Cola larga prensil con callosidad desnuda, pelo áspero y largo. Garganta inflada. Hembras notablemente más pequeñas que los machos.



Cotudos o Aulladores, Género *Alouatta*

Colorido general mayormente negro.
Alouatta palliata.

Nombres comunes

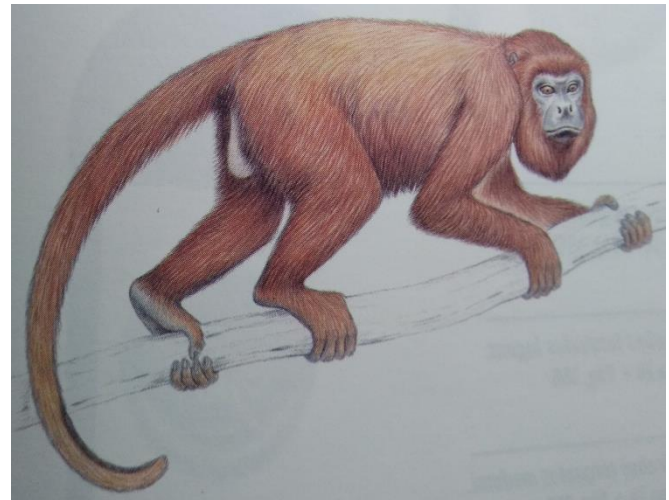
"Mono zambo", "mono", "aullador negro", "mono negro", "mono cotudo", a lo largo de la Costa Caribe colombiana; "mono negro" en el área de la costa pacífica colombiana (algunas veces aplica también a *Ateles belzebuth*); "mono chongo" y "chongón" en la región sur de la costa pacífica colombiana, adyacente a Ecuador; "güeviblanco" (Chocó); "hurleur manteau" en francés; "Mantelbrüllaffe" en alemán; "black howler", "black howling monkey", «mantled howler» en inglés.

Nombres en lenguas indígenas

"Kotudú" (Noanamá); "cuara" (Chokó); "uu" (Cuna).

Descripción

La longitud cabeza-cuerpo varía entre 48.1 y 67.5 cm, con un valor medio para los machos de 56.1 cm y para las hembras de 52 cm; la longitud de la cola varía entre 54.5 y 65.5 cm con un valor medio para los machos de 58.3 cm y para las hembras de 60.9 cm. Los machos son más grandes y robustos y alcanzan pesos entre 4.5 y 9.8 kg, por su parte las hembras alcanzan entre 3.1 y 7.6 kg. Son básicamente negros, si bien tienen en su espalda, costados y hombros un pelaje de color marrón claro o acanelado. El hueso hioides está altamente desarrollado como en *Alouatta seniculus* y actúa como caja de resonancia que les permite emitir sus famosos llamados o aullidos.



Alouatta seniculus

Distribución geográfica

La distribución actual en Colombia incluye toda la planicie costera del Pacífico, la región del piedemonte de la Serranía del Baudó y las estribaciones bajas de la Serranía del Darién en el Parque Nacional Natural Los Katíos. Al norte se continúa en la cuenca de los ríos Atrato y Sinú hacia la Costa Caribe, sin incluir la planicie inundable y las zonas ribereñas donde es reemplazada por *Alouatta seniculus*. Históricamente *A. palliata* ocupaba también las estribaciones de la Serranía de Abibe y Cerros de María en el departamento de Sucre y en el departamento de Bolívar. Un espécimen de Turbaco, colectado por Carriker durante los primeros años del siglo veinte e informaciones suministradas por Dugand en la década de 1950 (sobre la presencia de la especie, en la región de Los Pendales, cerca de Cartagena), sugieren que su extensión hacia el norte puede haber sido más extensa que la indicada en algunos mapas de distribución. No obstante, investigaciones recientes en diversas zonas del departamento de Sucre y la Costa Atlántica no la han detectado, mientras que *A. seniculus* sigue subsistiendo. Es probable que estas poblaciones históricas de *A. palliata* tuviesen una densidad poblacional muy baja y que por ello, y su baja tolerancia (probable y en contraste con *A. seniculus*) a los cambios del hábitat y presiones antrópicas hayan desaparecido de estas regiones donde su congenera aún subsiste. Fuera de Colombia además de la Costa Pacífica de Ecuador, *A. palliata* se extiende a través de Centroamérica hasta el sur de México, donde es reemplazada por *A. pigra* al igual que en Belice.

Dormideros: Estos primates duermen en ramas horizontales de árboles de tamaño promedio cercanos al lugar donde se han alimentado el día anterior.

Dieta: En términos generales consume hojas y frutos en cantidades aproximadamente iguales, aunque también consumen flores.

Comportamiento social: El comportamiento intergrupar es muy pacífico, aunque puede ser bastante violento. Machos solitarios externos al grupo, o coaliciones de ellos, intentan tomar el control sobre grupos establecidos desterrando el grupo de machos y matando a los infantes, lo cual induce estros en las hembras para que puedan copular con el nuevo macho.

Anexo 7.

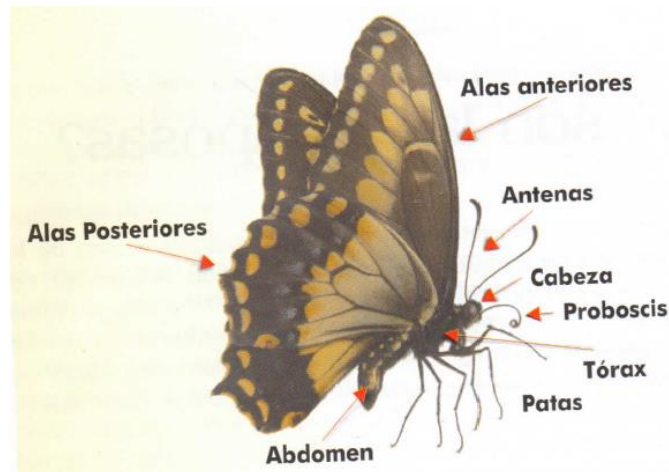
¿Qué son las mariposas?

Las mariposas pertenecen al orden Lepidoptera, uno de los grupos de insectos que posee mayor diversidad de especies, con aproximadamente 255.000. De éstas, solo 19.238 son diurnas (Heppner, 1991). Existen dos grupos: las mariposas diurnas (Rhopalocera) y las mariposas nocturnas (Heterocera). Cada uno de estos grupos tiene características propias que contribuyen y facilitan su estudio.

La apariencia externa de estos organismos es compleja y como característica principal sobresale el hecho de poseer alas cubiertas de escamas, que ayudan a reforzar la estructura de estos órganos. La coloración de las alas puede ser producida por difracción de los rayos luminosos al incidir sobre los grupos de escamas o simplemente, debido a la presencia de colores pigmentarios. Las escamas pigmentadas deben su color a la melanina u otros químicos que las mariposas adquieren con la alimentación, como el blanco, y el negro, y los colores amarillo, naranja, rojo y café. Las escamas que descomponen la luz que incide sobre ellas en distintas longitudes de onda de coloración metalizada y brillante, como los tonos azules de las *Morpho* o violetas de las *Doxocopa*, se llaman escamas estructurales y producen el colorido vistoso de muchas especies, así como los efectos tornasolados.

Las partes constitutivas de una mariposa son:

La cabeza: compuesta por los ojos, las antenas y la proboscis. Las antenas nacen sobre los ojos en la parte dorsal; son muy importantes en la localización del alimento y durante el apareamiento. La proboscis o lengua está situada en la abertura bucal, en la parte inferior y delantera de la cabeza, y tiene la capacidad de enrollarse sobre sí misma en espiral y proyectarse hacia delante. Es larga y resistente y con ella, las mariposas pueden extraer el néctar de las flores y libar agua.



El tórax: en éste se encuentran los tres pares de patas, cuatro alas membranosas, (un par de AA y un par de AP), que soportan el sistema de venas en cuyo interior están los nervios y los vasos de aire y hemolinfa. Estas venaciones son fundamentales para soportar y tensionar la membrana alar. Su disposición y número son de vital importancia en la clasificación de las especies, en especial la venación de las AA y la celda de las AP; además, ayudan a relacionar el parentesco entre los diferentes grupos.

El abdomen: desempeña funciones de respiración, digestión, excreción y reproducción. Las hembras tienen un abdomen cilíndrico y más robusto que los machos debido a que transportan los huevos. El abdomen está dividido en diez segmentos y cada uno de los ocho segmentos anteriores posee, en la parte lateral, un par de orificios respiratorios llamados espiráculos; en los segmentos terminales se encuentra el ano, el aparato genital y el orificio de cópula. Las hembras tienen ovarios donde almacenan los huevos en diferentes estados de maduración; cada huevo posee un poro en la parte apical llamado micropilo, el cual permite el ingreso del esperma y el intercambio de gases al interior del huevo. Anexo a los ovarios está la espermateca que es el depósito donde la hembra almacena los espermatozoides adquiridos del macho durante la cópula y que fertilizan los huevos dentro del cuerpo de la hembra.

Valencia, C.A., Gil, Z. N. & Constantino, L. M. (2005). Mariposas diurnas zona central del eje cafetero.

Anexo 8.

TEXTOS PARA TRABAJAR EL PROPÓSITO COMUNICATIVO

Texto 1

El amor de una humilde mujer hizo que Jack volviera a ‘caminar’

El animal que fue atropellado, es cuidado por Luz Marina, una vendedora de dulces. Pide ayuda.

Por: Hugo Parra

22 de agosto 2018 , 11:27 p.m.

Es domingo y en el parque de Las Cruces, carrera 7.^a con calle 1.^a E, Jack, el perro de raza *french poodle* que al parecer fue atropellado por un bus y que terminó en una improvisada silla de ruedas hecha con tubos de PVC, correas y llantas de plástico, conmueve a todos los transeúntes.

Luz Marina Velandia, vecina del barrio Santa Bárbara Central, cuenta que recogieron al animal hace unos quince días en la calle 2.^a con carrera 10.^a, cuando regresaba de compras. Después de cruzar la calle y al cambio del semáforo, recuerda, sintió que un bus de TransMilenio alcanzó a golpear a uno de los perros que deambulan por esa zona.

Fragmento de EL TIEMPO

Texto 2



<http://espinheira.es/animal/la-critica-desde-el-humor/>

Texto 3

La caza de ballenas en el tiempo

El mayor depredador de las ballenas es, sin duda, el hombre. Como con otras tantas especies, no hemos sabido parar a tiempo y hemos llegado a extinguirlas casi por completo.

Gracias a muchos científicos y a otras asociaciones desinteresadas, las medidas de protección adoptadas por la Comisión Ballenera Internacional (de la que forman parte más de 50 países balleneros) permiten el mantenimiento e incluso el desarrollo de ciertas poblaciones de rorcuales. Su propósito no es tanto el proteger a las ballenas, sino asegurarse el futuro negocio a largo plazo, pero este es un primer paso en la conservación de este animal.

A partir de un acuerdo hecho hace ya años, las capturas fueron disminuyendo, más que por las leyes, por la desaparición de estos animales. Solo en 1960 se mataron más de 60.000 ejemplares. Quizás la suerte de las ballenas esté en la industria química, que va sintetizando los productos que, hasta ahora, se elaboraban a partir de las ballenas.

Otro de los factores que colaboraron a esta conservación fue que, en 1975, la propia C.B.I., presionada por las cada vez más numerosas asociaciones mundiales de carácter ecológico, dejó de ser un club de balleneros para pasar a ser una genuina asociación ecologista.

No fue hasta 1986 en que la propia C.B.I. aprobó la prohibición internacional de comercializar los productos derivados de estos animales. Por desgracia, no todos los países aceptaron esta decisión, Noruega, Islandia, Corea y Japón han ido poniendo excusas con el fin de seguir matando ballenas. Noruega y Japón matan de 600 a 650 ballenas cada año “con fines científicos”.

Extraído del libro “yo expongo”

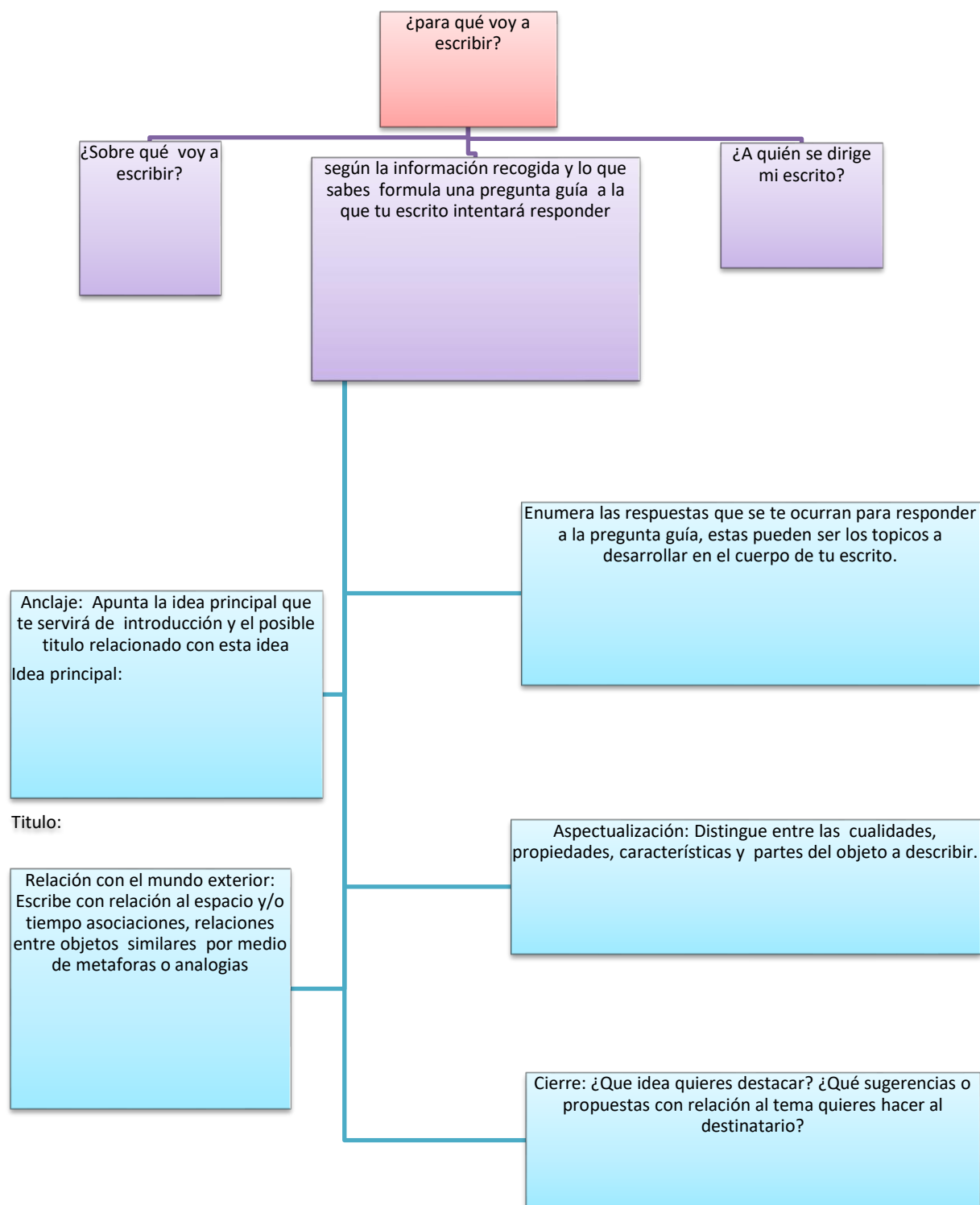
Texto 4

A lo largo de la historia, los animales han sido objeto de prejuicios y discriminaciones arbitrarias de toda índole, por el solo hecho de no pertenecer a nuestra especie humana y por no compartir características como la capacidad de razonar o comunicarse a través del lenguaje, cuando lo cierto es que la ciencia nos ha demostrado una y mil veces la delgadísima línea que nos separa a humanos y no humanos. Similitudes tan relevantes como el simple hecho de que los humanos compartamos un sistema nervioso con las mismas particularidades a la de la generalidad de los mamíferos, por ende, misma capacidad de sentir (experimentar sufrimiento).

Fragmento tomado de ensayo de investigación “derechos de los animales: una reivindicación contemporánea” 2012 de la Universidad Austral de Chile Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Escuela de Derecho.

Autora: PAULA ROMINA ALTAMIRANO VERGARA

Anexo 9.



siluetas y textos

Titulo

Estado inicial

Fuerza Transformadora

Estado resultante

Fuerza de reacción

Estado final

Texto 1

B U E N A S N O C H E S

El tigre y el ratón

Soy un ratón. Un ratoncito muy pequeño. Tigre, en cambio, es un tipo muy grande y fuerte. Somos muy buenos amigos. Aun así, teníamos un pequeño problema.

Cada vez que jugábamos a los vaqueros, Tigre hacía de bueno y yo tenía que hacer de malo. Tigre decía: El bueno siempre le gana al malo. ¿Qué podía hacer? Yo tan solo era un ratón muy pequeño. Cada vez que tigre y yo compartíamos un bizcocho, tigre cortaba su pedazo mucho más grande que el mío. Tigre decía: que bueno es compartir ¿verdad? ¿Qué podía decir? Yo tan sólo era un ratón muy pequeño. Cada vez que veía una flor que le gustaba mucho, me mandaba a recogerla. Entonces Tigre decía: ¿no es acaso hermosa la naturaleza? ¿Qué podía decir? Yo tan sólo era un ratón muy pequeño.

Un día construí el castillo más grande que jamás hubiera construido. -¡Mira, Tigre! Lo llame emocionado: Buen trabajo dijo. Luego saltó en el aire y destruyó mi castillo de un puntapié. - ¡excelente, Tigre! -Grite. Ya no eres mi amigo. -Es posible que yo sea un ratón muy pequeño, pero tú eres un grandulón muy malvado.

Estaba furioso y triste pero, sobre todo, estaba asustado. Jamás le había gritado a Tigre.

Cuando Tigre me encontró, mi corazón se paralizó. Pensé que me daría un puntapié de la misma manera como se lo había dado a mi castillo. ¡Vete, Tigre! ¡No te tengo miedo! ¡Déjame en paz! – Grité.

Sin embargo, Tigre no había venido a pegarme. Había reconstruido mi castillo y tan solo quería mostrármelo. Acepte ir a verlo, pero antes de hacerlo le dije: Aun así, no soy tu amigo. Tigre me preguntó después si quería jugar a los vaqueros. Dijo que yo haría de bueno y que él haría de malo. Yo acepté. Sin embargo, le dije: -Aun así, no soy tu amigo. Luego Tigre me preguntó si quería que compartiéramos un bizcocho. Yo acepté. Sin embargo, le dije que aún no era mi amigo. Finalmente Tigre me preguntó si quería una flor. Yo le señale una, y Tigre, muy valientemente, decidió ir por ella. -Es posible, tan solo posible, que vuelva a ser tu amigo -le dije a Tigre, y él sonrió.

Desde entonces nos llevamos muy bien. Nos turnamos para todo y repartimos los bizcochos por la mitad pero aun así, tenemos un problema...



¡Un nuevo compañero de barrio!

Titulo

Bajada del titulo

Imagen – foto

Cuerpo de la noticia

Epígrafe

Texto 2

La emprendedora de 10 años de Silicon Valley

Samaira inventó un juego de mesa para que en los colegios se enseñe sobre código y programación.

Por: Ana María Velásquez

27 de noviembre 2018, 12:00 a.m.



Gracias a su labor con otros niños, a Samaira ya le ofrecieron un puesto de trabajo en Google.

Foto: Coderbunnys

Al hablar con Samaira Mehta cuesta creer que tenga solo 10 años. Se expresa con seguridad, facilidad y, sobre todo, con mucha emoción acerca de temas como lenguajes de programación, desarrollo web o inteligencia artificial.

“El código es el futuro y en unos años va a ayudar a muchos niños a tener más opciones de trabajo”, dice sonriente en una videollamada por Skype. Es de San Francisco (California, Estados Unidos) y se ha convertido ya en una referente en Silicon Valley.

No es para menos: **cuando tenía 8 años creó, con la ayuda de sus padres,**

Coderbunnys, una empresa enfocada en el desarrollo de juegos de mesa para enseñar a niños sobre programación e inteligencia artificial. También dicta charlas en colegios y librerías para compartir su pasión e, incluso, ha sido conferencista en grandes eventos de gigantes de la tecnología tan importantes como Microsoft y Google. **“El código es el futuro y en unos años va a ayudar a muchos niños a tener más opciones de trabajo”**

“Mi misión es que los niños se emocionen por el código, que lo disfruten y lo vivan como una experiencia divertida, al igual que yo”, afirma.

Su amor por este mundo comenzó a los 6 años, cuando su padre, Rakesh Mehta, un ingeniero, la introdujo por primera vez en el lenguaje de programación Scratch, creado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y que permite la creación de animaciones y juegos.

“Ese día se iluminó mi mente. **Mi papá comenzó a mostrarme sitios en internet que enseñan partes básicas de programación.** Fue difícil al principio porque no entendía muy bien, pero luego me enseñó los conceptos, y se volvió muy fácil”, contó.

Pronto, su cabeza inquieta quiso ir más allá. “Cuando les contaba a algunos amigos que me gustaba el código, ellos me decían que les parecía aburrido. Yo quería que fuera divertido y se me ocurrió usar juegos de mesa para lograrlo”, afirma.

Como las conversaciones en familia casi siempre giraban en torno a la tecnología, la idea de crear Coderbunnys tomó forma rápidamente. Después de varios debates con sus padres, Mónica y Rakesh, e incluso su hermano, Aadit, de 7 años, surgió el concepto. “El objetivo del juego es que a medida que vas pasando un punto específico

del camino vas aprendiendo varias definiciones”, explica.

Como cualquier emprendedor, Samaira tomó lápiz y papel para hacer bocetos de sus ideas. Pasó días dibujando, eligiendo los colores y creando los primeros prototipos. Después de intercambiar alrededor de 100 correos electrónicos con diseñadores gráficos, finalmente logró su soñada versión.

“Fue una de las partes más difíciles; intercambiamos muchos mensajes hasta llegar al punto que yo quería, pero fue una excelente experiencia de la que aprendí mucho”, dice.

Samaira ha logrado vender alrededor de 3.000 ejemplares. Los juegos ya han sido usados como herramienta de trabajo en varias instituciones educativas de Estados Unidos.

Para su padre, la clave del éxito al emprender está en enfrentar los fracasos y los triunfos en los procesos de creación. “Hace un tiempo era común pagar un curso de verano sobre emprendimiento que costaba 10.000 dólares, pero en la práctica tal vez no es lo más conveniente. Pensé que si ella tenía una idea inteligente, debía identificar cómo hacer para llevar a cabo la experiencia y que pudiera tener fracasos y éxitos; cuando fallamos y aprendemos, lo recordamos de por vida; hay mucho crecimiento en el proceso, y esa es la clase de emoción que necesitan los niños”, afirma.

Rakesh invitó a otros padres de familia a que involucren a sus hijos en procesos de aprendizaje sobre programación. **“El mejor consejo es que les muestren todas las opciones que existen.** Hay sitios, cursos, juegos y muchas cosas que pueden hacer, y si hay pasión, eso es lo que seguramente va

a ayudar a que haya éxito. Así los van a inspirar”, afirma.

Ana María Velásquez Durán
Redacción Tecnología
En Twitter: @anamariavd19
durana@eltiempo.com

[https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/samaira-mehta-](https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/samaira-mehta-emprendedora-de-10-anos-que-ensena-a-otros-ninos-a-programar-298208)

[ades-tecnologia/samaira-mehta-](https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/samaira-mehta-emprendedora-de-10-anos-que-ensena-a-otros-ninos-a-programar-298208)

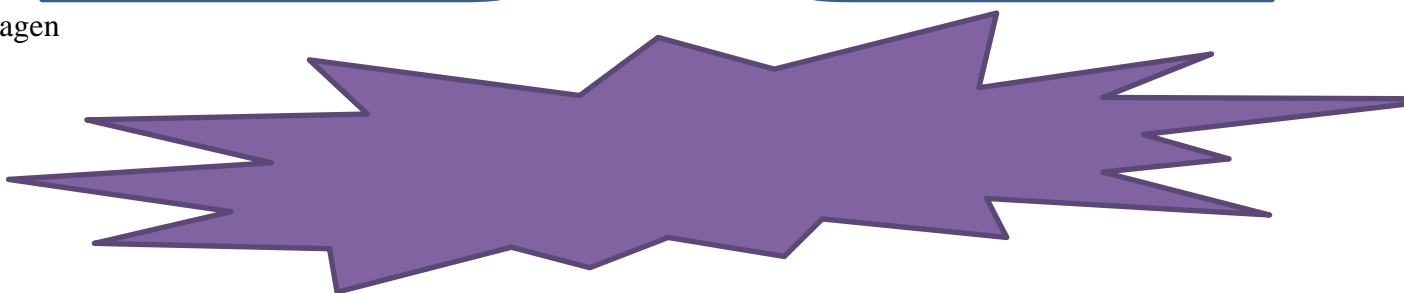
[emprendedora-de-10-anos-que-ensena-a-](https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/samaira-mehta-emprendedora-de-10-anos-que-ensena-a-otros-ninos-a-programar-298208)

[otros-ninos-a-programar-298208](https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/samaira-mehta-emprendedora-de-10-anos-que-ensena-a-otros-ninos-a-programar-298208)

Frase breve o mensaje



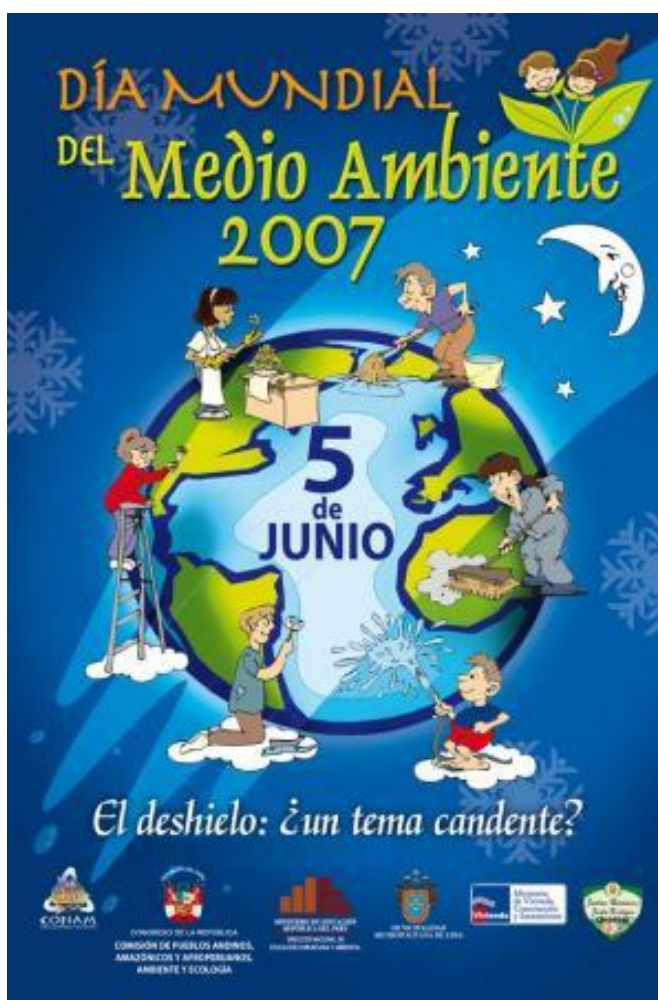
Imagen

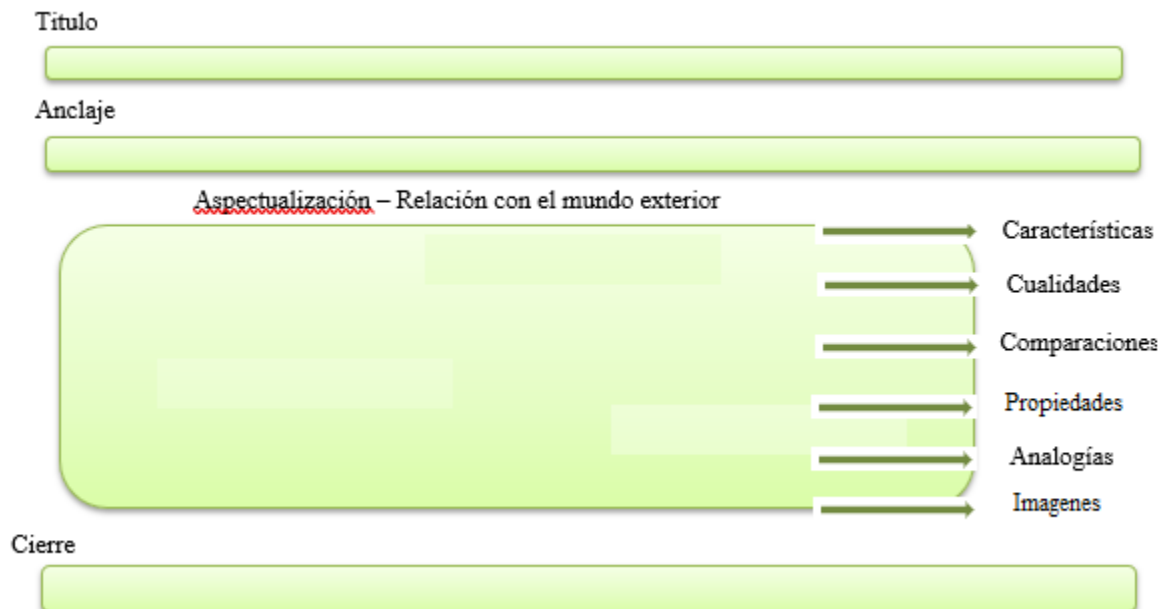


Datos (contactos, patrocinio y/o producto o servicio)



Texto 3





Texto 4

La ballena

La ballena es el animal más grande que existe en la actualidad. Puede medir entre 25 y 30 metros de longitud, y pesar de 150 a 200 toneladas.

Su cuerpo es estilizado y acaba en una gran aleta horizontal, dotada de una potente musculatura, lo que le permite alcanzar, en algunas especies, velocidades de 40 a 50 km/h. Las dos extremidades anteriores están transformadas en aletas y las posteriores han desaparecido. También han perdido el pelaje, el que se reduce a algunas cerdas, ubicadas en la cara.

Su corazón es del tamaño y peso de un pequeño coche utilitario y su cuerpo está recubierto de una espesa capa de grasa que le permite mantener su temperatura corporal entre los 36 y 37 grados, incluso en aguas muy frías.

Estos grandes mamíferos, al igual que todos toman el oxígeno del aire. Por ello poseen grandes pulmones y respiran gracias a los orificios nasales que tienen en la parte superior de la cabeza, los cuales cierran herméticamente cuando se sumergen, abriéndolos cuando vuelven a la superficie para respirar, produciendo el característico resoplar de las ballenas. Los cetáceos son mamíferos marinos que se encuentran en todos los océanos del mundo, desde las aguas heladas de los polos hasta las aguas cálidas de los trópicos, mientras otros habitan en estuarios y ríos.

Anexo 11.

CONECTORES	
Adición, continuación,	<i>Además, también, así también, incluso, y aun, es más, otro sí, ítem (más)...</i>
Afirmación, asentimiento,	<i>sí, exactamente, cierto, evidente, de acuerdo, sin duda, correcto, seguro, ...</i>
Atenuación	<i>Por lo menos, si acaso, en todo caso, en cierto modo, hasta cierto punto...</i>
Causa / consecuencia	<i>Entonces, luego, así pues, así que, por (lo) tanto, por consiguiente, ...</i>
Certeza, constatación	<i>En efecto, en vista de (que), es evidente, es indudable que, ...</i>
Comparación	<i>Como (si), tan(to)...como, del mismo modo que, es lo mismo que, ...</i>
Concesión, pretexto	<i>Aunque, es cierto que, pero, por (adj.) que sea, aun, a pesar de todo, pese a, ...</i>
Condición	<i>Si, supongamos que, si a eso vamos, si en vez de, en ese caso, con tal de que, ...</i>
Digresión	<i>Por cierto, a propósito de...</i>
Disyunción	<i>O (no)...o, bien (sea)...bien, ya...ya...</i>
Duda, probabilidad	<i>Quizás, es posible, por lo que parece, puede ser que, se podría pensar que ...</i>
Ejemplificación	<i>Por ejemplo, verbigracia, pongamos por caso, para muestra, un ejemplo es, ...</i>
Excepción, salvedad, reserva	<i>Al menos, a menos que, excepto (que), salvo (que), excepción hecha de, si no...</i>
Explicación, reformulación	<i>Es decir, o sea, quiero decir, dicho de otra manera /en otros términos /, léase...</i>
Finalidad	<i>Para, para que, en pro de, con el fin de ...</i>
Fuente, autoridad, origen	<i>Según, a partir de, como dice ...</i>
Indicador de argumento	<i>Porque, puesto que, pero, no obstante, con todo, sin embargo, de hecho, ...</i>
Introducción de macroargumento	<i>Ahora me explico, el razonamiento es éste, ahora se demuestra por qué ...</i>
Introducción de premisas	<i>Si... (Entonces), dado que..., considerando, teniendo en cuenta, ante...</i>
Marcador de conclusión	<i>En consecuencia, por consiguiente, por (lo) tanto, por eso, pues bien, ...</i>
Modo	<i>Según, a modo de, de este (ese) modo, así, de manera que, de modo, ...</i>
Oposición/contraste	<i>Pero, en cambio, sin embargo, no obstante, mientras tanto, ahora bien, ...</i>
Resumidor	<i>En resumen, en resumidas cuentas, en pocas palabras, para abreviar ...</i>
Tematización o transición	<i>En cuanto a, por lo que respecta a, en lo tocante a, en otro orden de cosas...</i>
Restricción	<i>Si acaso, en (todo) caso, excepto (que, si), en (hasta) cierta medida, ...</i>

Fuente: <http://www.redactext.es>

Otra lista de conectores: <https://www.victoriamonera.com/conectores-textuales-ejercicios>

Anexo 12.

Distribución: Existe _____ en los Andes del sur de Colombia y del norte del Ecuador. En el Ecuador habita en los pisos Subtropical Noroccidental y Temperado Noroccidental. Ha sido registrada en las cercanías de Intag, provincia de Imbabura.

Estado Actual: _____ el loro de mejillas doradas esta ave es rara y con un área de distribución muy pequeña, lo que amenaza su futuro. Hasta 1957 era _____ común en ciertas áreas de Colombia, _____ la población se ha reducido por la creciente deforestación.

Costumbres e importancia ecológica: El loro amarillo es un ave estudiada _____ sólo se tienen datos aislados. Su dieta no ha sido investigada, pero su anidación fue registrada en Colombia, donde usa huecos en las palmas para construir su nido. No se tiene información _____, pero como todo organismo, el loro amarillo debe cumplir un papel activo en el mantenimiento del equilibrio ecológico.

Descripción: Se caracteriza por la coloración amarilla en la frente y en los lados de la

cabeza, que contrasta con el verde oscuro en la parte superior de la cabeza y del lomo. La parte inferior es verde amarillenta. La cola es verde por arriba y anaranjada en la parte inferior. La especie mide alrededor de 40 cm de longitud.

LORO OREJIA MARILLO



Ognorhynchus icterotis

Tremarctos ornatus

Descripción: El oso de anteojos o “ucumari” es el único oso sudamericano. Tiene un cuerpo macizo; el cuello es corto y musculoso; las patas son cortas, provistas de cinco dedos con garras curvadas y aguzadas. Su pelaje es negro, _____ en el hocico que es pardo y alrededor de los ojos, quijada, garganta y pecho donde comúnmente presenta manchas blanquecinas. El nombre común se deriva de estas manchas alrededor de los ojos. Los machos son más grandes y pueden medir 2 m y pesar 1,75 Kg.

Distribución: Habita los bosques andinos de Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. En el Ecuador el oso vive en los pisos Subtropical a ambos lados de los Andes, Temperado y Altoandino.

Estado Actual: Los osos están disminuyendo por la destrucción de su hábitat. En el Perú se calcula una población de 2.000 individuos. El Ecuador posee la mayor cantidad de osos, alrededor de 8.000 distribuidos a lo largo de la Cordillera Oriental. _____, la población de osos en el occidente está muy afectada.

Costumbres e importancia ecológica: El oso de anteojos es esencialmente vegetariano, _____ a veces come conejos, ratones y venados. En el páramo come achupallas y mortiños. En el bosque trepa a los árboles para alimentarse y descansar. Puede tener de 1 a 3 crías que acompañan a la madre por espacio de 6 a 8 meses. La gestación dura de 115 a 125 días. Esta especie interviene en la dispersión de las semillas de los frutos que come, permitiendo la continua recuperación de la vegetación.

OSO DE ANTEOJOS



Suárez & García (1986)

Anexo 13

Ejercicios de puntuación

Ponga según corresponda el punto aparte, punto seguido, dos puntos y punto final en el siguiente texto:

Descripción La danta o tapir de montaña es la especie más pequeña de su familia. Mide 1,80 m de largo y puede pesar hasta 250 Kg. Posee un pelaje largo y espeso de color café oscuro. El mentón y el borde de las orejas son blanquecinos.

Distribución Vive en los Andes de Colombia y Ecuador; también en el norte del Perú y en el oeste de Venezuela. En el Ecuador, la danta se encuentra en los pisos Subtropical, a ambos lados de los Andes, Templado y Altoandino.

Estado Actual Se ha informado que las poblaciones de dantas al occidente están muy reducidas y que en las estribaciones orientales hay alrededor de 2.000 individuos que sobreviven gracias al difícil acceso que presenta el bosque montano oriental.

Costumbres e importancia ecológica Vive en densos bosques, donde el tapir hace túneles y senderos. Come tallos jóvenes de bambú, algunos arbustos y helechos. Los tapires usualmente tienen una sola cría después de una gestación de 400 días. La danta es un herbívoro y comparte su hábitat con

numerosas especies en las estribaciones andinas.

DANTA



Tremarctos ornatus

Ponga según corresponda la coma y punto y coma en el siguiente texto:

Descripción: Es el ave rapaz más grande del mundo. alcanza una envergadura de 3 m. y un peso superior a los 10 Kg. La cabeza es desnuda de un color carne oscuro coronada de una carúncula carnosa en los machos. El plumaje es casi todo negro rodeándole el cuello una gola blanca que no llega a unirse en el frente.

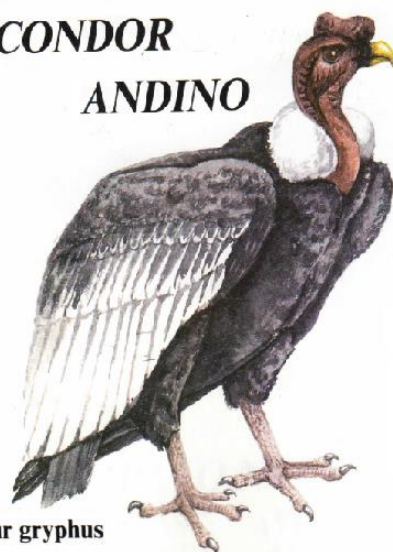
Distribución: Se los localiza en los Andes desde Venezuela hasta la Tierra de Fuego. En el Ecuador habita en el piso Altoandino.

Estado Actual: Esta ave es afectada por la cacería y la destrucción de su hábitat. En Venezuela viven unos pocos individuos. En Colombia existen menos de 100 cóndores y en Argentina son muy raros. En el Ecuador todavía son numerosos en algunas montañas como el Antisana.

Costumbres e importancia ecológica: El cóndor es sociable. vuela lentamente elevándose hasta considerable altura mediante planeos circulares, aprovechando las corrientes de aire caliente. Se alimenta de carroña y en ocasiones mata algún animal moribundo.

Anida en peñascos y rocas escarpadas de los páramos y pone un sólo huevo de color blanco que incuba de 54 a 58 días. Los animales que comen carroña se ubican en la cúspide de la pirámide alimenticia y son el último eslabón de una compleja cadena biológica.

CONDOR ANDINO



Vultur gryphus

En el siguiente ejercicio encontraras algunos signos de puntuación ubicados de forma errónea:

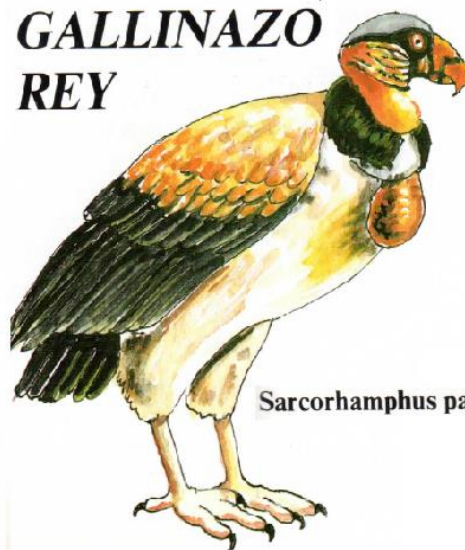
Descripción: Se le reconoce por el cuerpo blanco, y las alas negras, El pico: las mejillas el anillo ocular y el cuello son de color, anaranjado. El color general del cuerpo es blanco cremoso. Las alas, la cola y la rabadilla. son negras. Mide alrededor de los 76 cm y pesa entre 3 y 4 Kg.

Distribución Habita los países, desde México hasta el norte de Argentina. En el Ecuador vive en los pisos. Tropical Noroccidental Tropical Suroriental y Tropical Oriental

Estado Actual Es una especie rara afectada, por la destrucción del bosque tropical, aunque todavía, es posible encontrarla en la región amazónica. Se conoce muy poco de ella.

Costumbres e importancia ecológica: El gallinazo rey come carroña en los claros del bosque y se lo puede observar volando por encima del denso tapiz forestal al asecho de animales muertos. Su nombre común se deriva del hecho que todos los demás buitres que se alimentan de carroña: se retiran a buena distancia en cuanto aparece esta ave.

GALLINAZO REY



Sarcorhamphus papa

A continuación, en el mismo texto, pero sin signos de puntuación, deberás ubicar estos mismos de manera correcta:

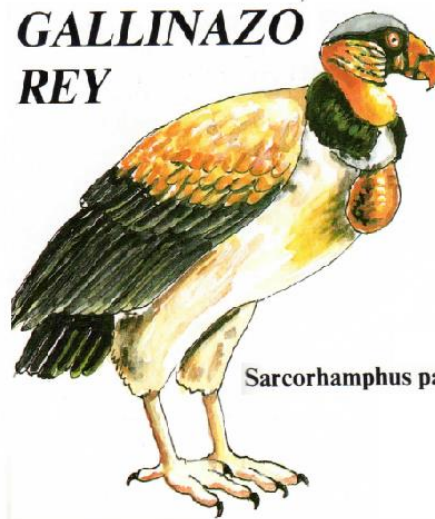
Descripción Se le reconoce por el cuerpo blanco, y las alas negras El pico: las mejillas el anillo ocular y el cuello son de color anaranjado El color general del cuerpo es blanco cremoso Las alas la cola y la rabadilla son negras Mide alrededor de los 76 cm y pesa entre 3 y 4 Kg

Distribución Habita los países desde México hasta el norte de Argentina En el Ecuador vive en los pisos Tropical Noroccidental Tropical Suroriental y Tropical Oriental

Estado Actual Es una especie rara afectada por la destrucción del bosque tropical aunque todavía es posible encontrarla en la región amazónica Se conoce muy poco de ella

Costumbres e importancia ecológica El gallinazo rey come carroña en los claros del bosque y se lo puede observar volando por encima del denso tapiz forestal al asecho de animales muertos Su nombre común se deriva del hecho que todos los demás buitres que se alimentan de carroña se retiran a buena distancia en cuanto aparece esta ave

GALLINAZO REY



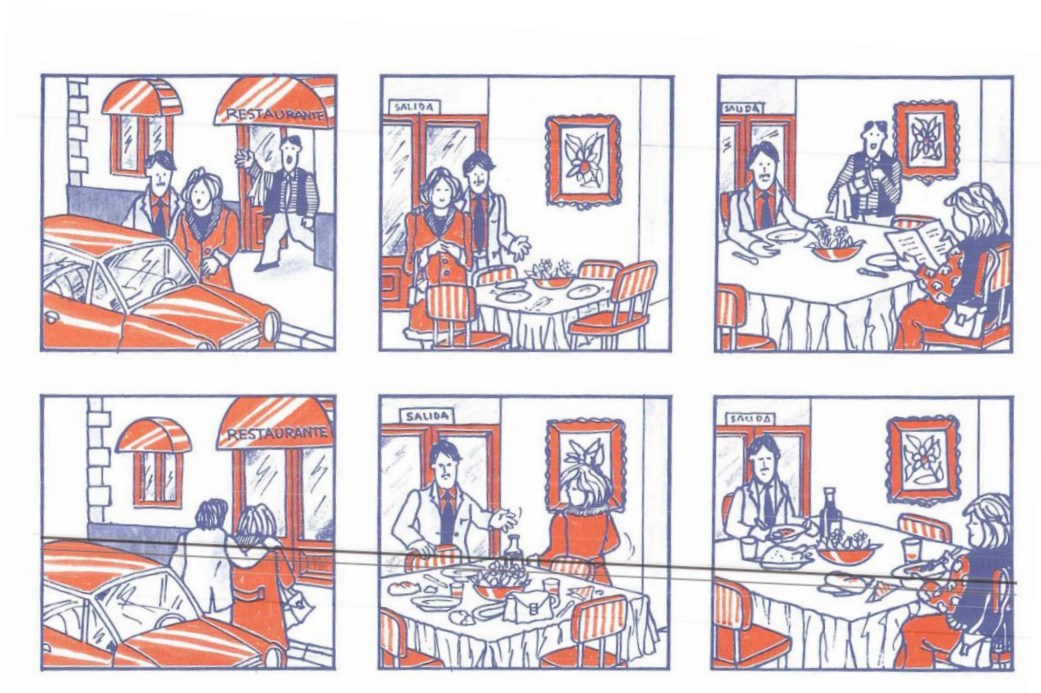
Sarcorhamphus papa

Anexo 14

La puntuación (aspectos teóricos)

Mendoza, N. (2007). *Los tipos de textos en español: formas, técnica y producción*. Caracas: IESALC UNESCO.

Anexo 15

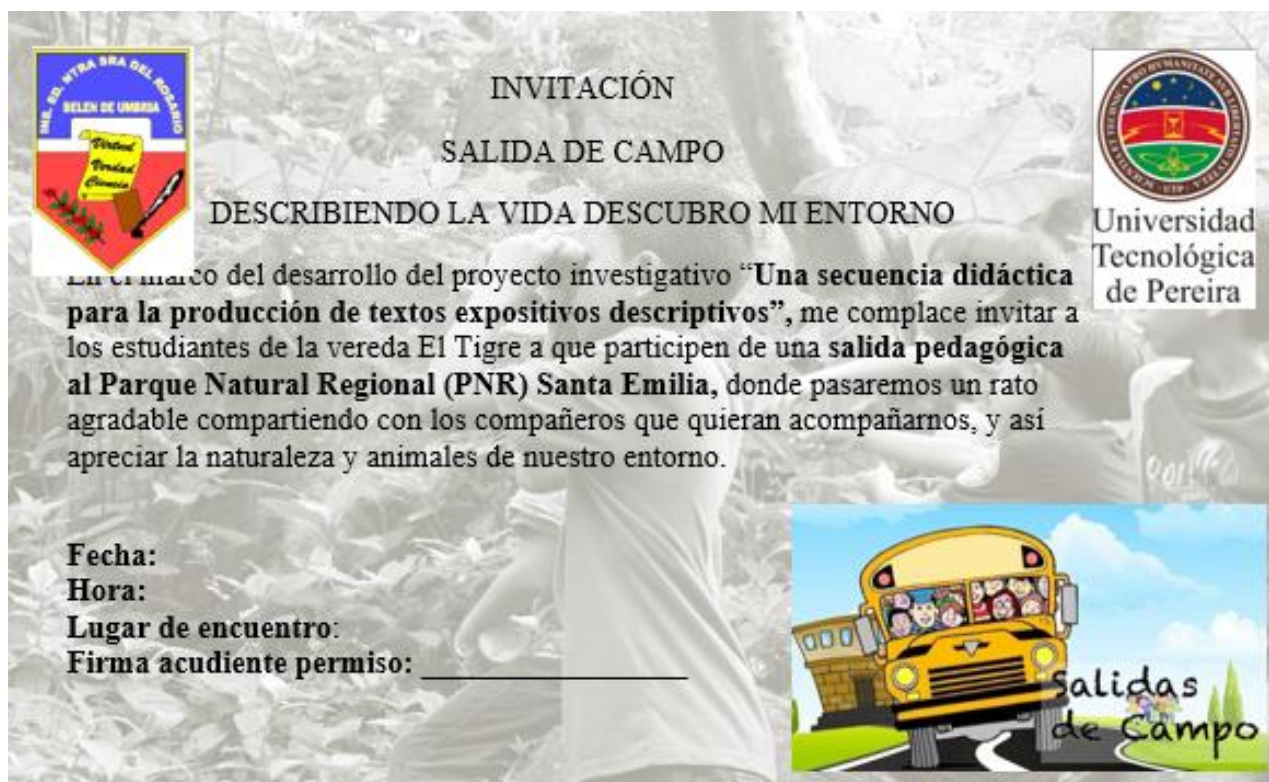



1. Recorta y ordena las siguientes imágenes para que formen una historia con sentido.
 2. Ordena las siguientes frases para que formen una historia con sentido
- Desayuné deprisa, para llegar pronto al colegio.
 - Al llegar a la fábrica nos regalaron una bolsa llena de cosas.
 - También jugamos un rato en una sala llena de ordenadores.
 - El profesor conto treinta niños cuando subíamos al autobús, antes de salir.
 - El autobús tardó media hora en llegar a la fábrica.
 - Hacia las siete de la tarde regresamos al colegio.
 - Aquel día no tuve pereza en levantarme de la cama.
 - Nos explicaron desde cómo se fabrican hasta cómo funcionan los ordenadores.
 - Amaneció con un sol espléndido.

Yuste y Sánchez (2008)


Anexo 16.

Invitación salida de campo





INVITACIÓN
SALIDA DE CAMPO



DESCRIBIENDO LA VIDA DESCUBRO MI ENTORNO

En el marco del desarrollo del proyecto investigativo **“Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos descriptivos”**, me complace invitar a los estudiantes de la vereda El Tigre a que participen de una **salida pedagógica al Parque Natural Regional (PNR) Santa Emilia**, donde pasaremos un rato agradable compartiendo con los compañeros que quieran acompañarnos, y así apreciar la naturaleza y animales de nuestro entorno.

Fecha:
Hora:
Lugar de encuentro:
Firma acudiente permiso: _____



Salidas
de Campo